

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS NO  
SCMB: ENUNCIADOS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO  
ESPAÑHOL ANTERIOR À LEI 11.161/05**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Lucélio Jantuta**

**Santa Maria, março de 2010**

**POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS NO  
SCMB: ENUNCIADOS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO  
ESPAÑHOL ANTERIOR À LEI 11.161/05**

**por**

**Lucélio Jantuta**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Letras**

**Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr. Eliana Rosa Sturza**

**Santa Maria, RS  
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUISTICOS**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, ..... a Dissertação

**POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS NO SCMB:  
ENUNCIADOS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL ANTERIOR  
À LEI 11.161/05**

elaborada por  
**Lucélio Jantuta**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Estudos Linguísticos**  
**Comissão Examinadora**

---

**ELIANA ROSA STURZA – DR**  
(PRESIDENTE/ORIENTADOR)

---

**GILVAN MULLER DE OLIVEIRA**  
(Prof. Dr. UFSC)

---

**GRAZIELA LUCCI DE ANGELO**  
(Profª DRA. UFSM)

Santa Maria,RS, Brasil, 10 de março de 2010.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades em cada etapa da vida.

À Alessandra, por ser a companhia constante, preenchendo de alegrias os momentos que dividimos, sem deixar de ser presente, mesmo nos dias em que a distância nos foi imposta.

À Alícia, que veio brindar-nos com sua chegada, e parecia fazer parte do nosso lar desde o primeiro instante partilhado pela Ale e por mim.

Aos meus familiares, que acompanharam de longe cada degrau alcançado em minha formação, mas com as expectativas de não me deixar cair nos tropeços da vida.

Aos colegas do Entrelínguas, Sara, Tânia, Juciane, Nédilã com as quais pude aprofundar as discussões e compartilhar estudos em grupo.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliana, pela dedicação e olhar crítico ao trabalho, também por disponibilizar e flexibilizar horários, acompanhar e orientar as distintas etapas dos capítulos e, finalmente, pelas salutares discussões surgidas nos encontros de orientação.

“Em face de um mundo de dominação tão complexo e refinado, no qual o poder simbólico desempenha papel tão importante, é preciso criar novas formas de luta. Considerando o lugar particular das “idéias” nesse dispositivo, os pesquisadores têm papel eminente a desempenhar. Precisam para isso contribuir na determinação de novos fins para a ação pública – a demolição das crenças dominantes – e novos meios – armas técnicas, fundadas em pesquisa e no campo dos trabalhos científicos, e armas simbólicas, próprias para abalar as crenças comuns dando forma sensível às aquisições da pesquisa.”

(BOURDIEU, 2001)

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### **POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS NO SCMB: ENUNCIADOS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL ANTERIOR À LEI 11.161/05**

Autor: Lucélio Jantuta

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr. Eliana Rosa Sturza

Data e Local da Defesa: Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Em 2005 foi sancionada a Lei 11.161, que foi sendo difundida como uma lei da obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no ensino médio. Alguns acontecimentos políticos antecederam a Lei de 2005, dentre eles destacam-se: os investimentos dos governos da Espanha em promover o espanhol no Brasil, como uma das formas de saldar dívidas financeiras deste país com os espanhóis; e o Acordo do Mercado Comum entre os países do Conesul, na década de 90, conhecido como MERCOSUL. Como consequência de questões políticas coube à rede de ensino pública brasileira a *implantação* da língua espanhola nos currículos, o que evidencia uma das maneiras da interferência do Estado brasileiro nas questões da oferta das línguas estrangeiras pelas escolas. O objetivo deste trabalho é analisar os efeitos das ações de políticas educacionais públicas, no âmbito da pesquisa de políticas linguísticas, em uma perspectiva enunciativa, vinculado a uma linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos que relaciona língua, sujeito e história. Pretende-se analisar, especificamente, documentos que circularam, entre os anos 2000 e 2003, no Sistema Colégio Militar do Brasil, que versavam sobre a implantação da língua espanhola no Ensino Médio. As ações de políticas educacionais sobre as línguas estrangeiras, nas escolas públicas brasileiras, serão tomadas como conflitos de línguas, cujos efeitos podem ser analisados nos enunciados de diferentes discursos presentes nas seguintes textualidades: grades curriculares, os planejamentos político-pedagógicos de ensino de línguas, cartas de representantes de editoras e atas de reuniões.

Palavras-chave: língua, política de línguas, enunciação.

## ABSTRACT

In 2005, the law number 11.161 was sanctioned, which was publicized as a compelled law on teaching Spanish language in high school. Some political events preceded this law such as: Spanish government investments in promoting Spanish classes in Brazil; the common market agreement among the 'Conesul' countries in the 90's known as MERCOSUL. As a consequence of political issues the Brazilian public teaching system was responsible for implanting Spanish language teaching in the curriculum, which provides evidence that this is one of the ways that the Brazilian State interferes in the issues related to the offering of a foreign language by schools. Taking this into consideration, the aim of this study is to analyze the effects of actions of the public educational policies in the field of linguistic policies research. As an analysis device, we used utterance sequences, therefore in a discursive perspective, which is tied with a specific research field in the Linguistic Studies of the Post-Graduation Program that relates language, subject and history. In this sense, it is intended to analyze specifically the documents that were used between 2000 and 2003 in the Brazilian Military School System, which mentioned about the Spanish language implantation in high school. The actions of educational policies about a foreign language in Brazilian public schools are taken as language conflicts, whose effects can be analyzed in the utterances of different discourses that are present in the school like the curriculum parameters, the political pedagogic planning of the language teaching, letters from publishers' representatives and minutes of meetings.

Key Word: language, linguistic policies, discursive.

## RESUMEN

En 2005 fue sancionada la Ley 11.161/05, la cual fue difundida como una ley de la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua española en la secundaria. Algunos acontecimientos políticos se antepusieron a la Ley de 2005, de entre ellos se destacan: las inversiones de los gobiernos de España en la promoción del español en Brasil y el Acuerdo del Mercado Común entre los países del Conesur, en la década de 90, conocido como MERCOSUR. Como consecuencia de estas cuestiones políticas cupo a la red de enseñanza pública brasileña la implantación de la lengua española en los currículos, lo que pone en evidencia una de las maneras de la interferencia del Estado brasileño en las cuestiones de la oferta de lenguas extranjeras por las escuelas. El objetivo de este trabajo es el análisis de los efectos de las acciones de las políticas educacionales públicas, en el ámbito de la investigación de las políticas lingüísticas, en una perspectiva enunciativa, vinculada a la línea de pesquisa del “Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos”, el cual relaciona lengua, sujeto e historia. Se pretendió analizar, específicamente, documentos que circularon, entre los años de 2000 hasta 2003, en el “Sistema Colégio Militar do Brasil”, los cuales versaron sobre la implantación de la lengua española en la enseñanza media. Las acciones de políticas educacionales sobre las lenguas extranjeras, en las escuelas públicas brasileñas, serán vistas como conflictos de lenguas, cuyos efectos se pueden analizar por medio de enunciados de distintos discursos que se hicieron presentes en la escuela, como los grades curriculares, los planes político-pedagógicos de enseñanza de lenguas, cartas de representantes de editoras y relatórios de atas de reuniones sobre la lengua.

Palabras clave: lengua, política de lenguas, enunciación



## SUMÁRIO

Introdução.....	09
Capítulo 1.	
A língua na política e a política na língua.....	15
1.1. Origem das pesquisas sobre política linguística.....	15
1.2. A política linguística é o mesmo que a política de línguas? .....	20
1.3. Do político para a língua: as relações de poder em suas formas simbólicas.....	23
Capítulo 2.	
Legislação e discursos políticos sobre as línguas estrangeiras.....	28
2.1. O contexto da Reforma Capanema.....	28
2.2. As leis de diretrizes e bases da educação brasileira e suas aplicabilidades (leis 4024/61 e 5692/71): uma disputa com a hegemonia da língua inglesa.....	31
2.3 A LDB de 1996.....	33
2.4 Uma batalha travada pela língua espanhola.....	39
2.5 O uso da lei para implantar a disciplina.....	42
Capítulo 3.	
As leis enquanto discurso: construindo as cenas das leis.....	49
3.1. A voz das leis: os discursos que constituem.....	49
3.2. A análise dos documentos por cenas.....	57
Capítulo 4.	
Os enunciados sobre a <i>implantação</i> do espanhol nos documentos do SCMB anteriores à Lei 11.161/05.....	63
4.1 O recorte de enunciados nos documentos.....	65
4.2 O discurso editorial comercial.....	67
4.3 Índice de ausência/presença do espanhol nas grades curriculares: um discurso pedagógico .....	83
4.4 A implantação anterior à Lei 11.161: uma reunião consultiva de línguas.....	89
Capítulo 5.	
Considerações Finais.....	98

## INTRODUÇÃO

Uma das perspectivas para estudar a relação entre língua e política é a de considerar que os sujeitos são afetados pelas línguas que praticam. Isso porque língua e sujeito estão em uma relação imbricada: os sujeitos nascem em locais que já estão configurados e delimitados (de forma imaginária) como Nação, Estado, território, região, etc. Falar uma língua, portanto, supõe associar-se a essa rede de instituições (de lugares de poder político), os quais legislam sobre as línguas a que os sujeitos podem ter acesso. Assim, os sujeitos sofrem os efeitos das ações das políticas linguísticas, pelas línguas que praticam, por meio das quais o Estado se impõe, os subjuga e os regula, pois este tem autoridade legal para interferir por meio de leis educacionais e através de seus sistemas de ensino promover a oferta de algumas línguas (estrangeiras ou nacionais).

As leis que norteiam o ensino se constituem, então, como um lugar de dizer afetado pelo modo de funcionamento das concepções políticas sobre as línguas. À escola se transferem as ações planejadas em outros lugares, institucionais e legalizados, que a fazem funcionar como um dos mecanismos do Estado, que regula quem ensina, o que se ensina e para quem se ensina. Por configurar-se dessa forma é que a escola interfere no que se deve aprender, bem como na importância e nas hierarquias para as línguas praticadas em uma sociedade ou em um local institucional. Nesse sentido, os sujeitos não escapam das questões ideológicas que os constituem, pois, de acordo com Althusser (1983, p. 96), “A ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos”.

Funcionando como um dos aparelhos ideológicos, a escola também se constitui como um lugar em que “o indivíduo é interpelado como sujeito para que se submeta livremente às ordens do sujeito, aceitando livremente sua sujeição.” (ALTHUSSER, 1983, p.104)

A escola, de acordo com Orlandi (1996, p. 28), se constitui de um discurso pedagógico próprio a sua estrutura de um “dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende”. Decorrência disso é que se pode defender que “a escola atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o Discurso Pedagógico” (Ibidem). A legitimidade é garantida não apenas por um discurso da escola, mas por leis elaboradas em

instâncias fora dela.

Nossa proposta objetiva analisar o modo de constituição do político na língua, a partir de um viés enunciativo, pois entendemos que esta é uma das formas de desenredar a trama de fios discursivos sobre a implantação da língua espanhola no sistema educacional, mas o desembaraço pode ser visto por diferentes áreas de conhecimento. Em qualquer área de pesquisa, sobre a questão do político, serão retomados os questionamentos ao adentrar-se nessa rede de discursos sobre as noções de poder, de simbologia, de conflitos e de problemas relacionados ao (s) sujeito(s).

Por essas razões, o trabalho para o qual nos lançamos remete as questões linguísticas aos lugares próprios de conflitos, ou seja, para o que entendemos como uma das investigações da política de línguas.

No capítulo 01 percorremos um caminho que trata de situar um breve histórico da pesquisa na área de política linguística. Esse breve percurso histórico, que trata sobre as origens de política linguística, é apresentado com base no trabalho realizado por Calvet (2007). Nesse mesmo capítulo, ampliam-se as discussões em torno do que se entende por política linguística e política de línguas, já que esta pode trazer outra perspectiva de olhar a questão das relações entre política e língua, a partir das representações de hierarquias das línguas que se utilizam de formas simbólicas para ocupar lugares de dizer. Estar em ou ocupar esses lugares significa poder dizer sobre a língua. Os textos redigidos a partir de “posições” políticas afetam o linguístico. Um lugar ocupado por uma língua mobiliza mecanismos de manutenção a espaços de circulação, e por esses espaços e lugares ocorrem também as relações de conflitos.

Um exemplo das relações de lugares de dizer com a língua pode ser o da promoção de *status* e *corpus* (CALVET, 2007) de uma língua, quando se associa a um lugar próprio do Estado, em um caso de oficialização, normatização ou correção. Por meio de mecanismos legais e jurídicos, portanto políticos, que constituem e garantem a manutenção, ou a mudança, dos níveis de status, os aparelhos administrativos do Estado regulam as línguas.

No capítulo 02 recortamos, para fins de embasamento da análise no capítulo 04, alguns enunciados dos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio que apontam os possíveis conflitos de línguas, sob a nossa perspectiva, de que esses documentos têm efeitos sobre os

documentos que circulam nas escolas. Também serão comentados alguns artigos de diferentes Leis de Diretrizes de Base da Educação, como forma de perceber como as Leis são “afetadas” pelas suas situações e condições históricas que a instituem, e que acabam sendo transferidos para as questões pedagógicas escolares, mobilizando o que a escola pode e deve oferecer como disciplina nas grades curriculares.

Por meio de textos institucionalizados, em diferentes instâncias, são mobilizados efeitos sobre sujeitos, como o de dizer aos sujeitos que ele só pode ter acesso a determinadas línguas na escola. Os mecanismos políticos e ideológicos apontam que os discursos também são afetados por seu próprio modo de dizer. Um exemplo desse movimento encontra fundamentação na função do “porta-voz” em Zoppi-Fontana (2003, p. 132). Para essa autora, o porta-voz funciona como um efeito de “ilusão de exterioridade”.

Nessa perspectiva, um locutor ao enunciar apresenta uma tensão referencial, na qual ora se inclui em seu dizer, ora trata de excluir-se do que diz. Nas palavras da autora, o porta-voz representa um lugar legítimo do poder. Por esse mecanismo, ou função do porta-voz, consideramos a LDB, os PCNs e as OCNs, enquanto um lugar que ao mesmo tempo congrega um saber que remete a uma “retórica do povo em ato” (ZOPPI-FONTANA, 2003, p.74), ou seja, como testemunha do próprio dizer.

Os documentos a serem analisados nos levam à percepção de que se podem tomar algumas noções de políticas explícitas e implícitas que atuam sobre (e para as) línguas, em cada (re) edição das decisões de uma nova lei educacional. Porém, as próprias leis, por suas formas arbitrárias instituídas, permitem-nos analisar as situações e condições de seus discursos, ou seja, adentrar em um contexto político que orientou as suas elaborações e planejamentos.

Assim, os motivos de hierarquias entre as línguas, ou ainda da valorização em demasia, de um idioma em relação a outros revelam que há um lugar legitimado de um lado, e um lugar que se configura como conflito, de outro. Obviamente, o conflito entre as línguas não se constitui na elaboração das leis, porque se instala anterior a elas, é o que acontece, muitas vezes, com os planejamentos linguísticos.

Os conflitos se dão quando os Estados buscam a promoção de uma língua, e por meio de acordos com governos ou de imposições legais “ditam” o que se deve fazer. A escola não foge a esses condicionantes, porque ao determinar quais as línguas estrangeiras devem ser oferecidas na escola, que é o nosso enfoque, as

Leis, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares pré-determinam espaços escolares para as línguas. As leis são mecanismos que se reconhecem juridicamente, portanto “legais”, e são tarefas específicas que necessitam da intervenção do Estado.

No capítulo 03, são problematizadas algumas cenas enunciativas, como um dispositivo de análise para os documentos que abordam a questão da implantação da língua espanhola, no Sistema Colégio Militar do Brasil. Nossa hipótese é a de que os enunciados analisados formam uma rede que se constitui em um discurso sobre a língua espanhola, em uma relação direta com as leis, regulamentos e portarias a que se subordinam, de forma que o recorte da documentação não deve ser visto como algo isolado, porque percorre todo o trabalho.

Nosso interesse em problematizar sentidos sobre o aspecto da implantação se dá não apenas em uma relação de como se constroem efeitos de sentidos, mas na ampliação para questões sobre as noções políticas de línguas estrangeiras. Portanto, a relação de conflitos entre línguas evidencia uma disputa política, que se transfere à escola pela presença nos currículos. A manutenção de discursos sobre a implantação do espanhol e sua repetição em diferentes temporizações e espaços instaura o conflito, e nos levam a um não dito, de que a língua inglesa ocupa um lugar privilegiado, enquanto disciplina de língua estrangeira, nas escolas brasileiras.

Percebemos que a disciplina de língua espanhola conquistou um *espaço enunciativo*<sup>1</sup>, já que foi necessária a elaboração de uma lei específica que obriga a oferta do espanhol no ensino básico. As leis se constituem em um discurso oficial sobre a língua e representam a interferência do Estado sobre o linguístico. Anterior à Lei 11.161/05, outros enunciados “oficiais” ou não, circularam entre os anos de 2000 a 2003, no Sistema Colégio Militar do Brasil. Por isso, no capítulo 04 analisaremos os efeitos das Leis da educação sobre ensino de línguas, tendo também como base 09 textos que compõem nosso corpus.

Pretendemos evidenciar, no capítulo 04, como ocorreu a entrada da língua espanhola no Sistema Colégio Militar do Brasil e que sentido foi sendo atribuído ao termo “implantação”, a partir de diferentes enunciados presentes nos discursos sobre

---

<sup>1</sup> O autor Eduardo Guimarães considera *espaço (de enunciação)* o modo de distribuir as línguas em relação. Daí, segundo Guimarães, o “espaço de enunciação é assim político” pois é um lugar de relações entre as línguas e seus falantes. Guimarães, Eduardo (2003). Enunciação e políticas de línguas no Brasil. In CORREA, M. C.; NASCIMENTO, Silvia H. L. do (orgs). **Letras**. Santa Maria, RS, UFSM/PPGLE, n° 27, Jul – Dez 2003, p 47-54.

a língua espanhola. É por meio da palavra “implantação”, recorrente em diferentes documentos da escola, que a língua espanhola começa a ser enunciada. Essa palavra, em nosso entendimento, converte-se em um enunciado sobre o espanhol, que nos permite acompanhar os diferentes vieses sobre a entrada da língua espanhola como disciplina escolar.

Por fim, no capítulo 05, retomaremos alguns sentidos e imbricações políticas surgidas durante a análise dos sentidos dos enunciados sobre a *implantação* da língua espanhola nos Colégios Militares.

## **CAPÍTULO 1. A LÍNGUA NA POLÍTICA E A POLÍTICA NA LÍNGUA**

Com o título “Política linguística e ensino de línguas no SCMB: enunciados sobre a implantação do espanhol anterior à lei 11.161/05”, entendemos que a política linguística pressupõe, além do planejamento linguístico, um espaço de conflitos, de disputas, e para alcançar, no caso de uma língua, um *status* que lhe garanta um lugar, ou ainda um reconhecimento, depende de determinações de um poder instituído.

Os conflitos se materializam em discursos e, por meio destes, podemos acompanhar as condições em que são produzidos, bem como os sentidos que eles suscitam cada vez que se repetem. Como fio condutor do trabalho o uso da palavra *implantação* será tomada em nosso recorte e considerada um enunciado, por ser da ordem do repetível em diferentes tempos e textualidades.

Porém, antes de adentrarmos na especificidade da implantação do espanhol no SCMB nos capítulos que seguem, faremos a seguir um percurso que trata de situar as origens das pesquisas, perseguindo as relações que pretendemos entre o linguístico e a política.

Ainda nesse capítulo, e depois desse breve percurso, passaremos a discutir algumas noções surgidas com os primeiros estudos sobre a política linguística, em trabalhos publicados na Argentina e no Brasil. A discussão das relações entre língua e poder aparecerá, com maior ênfase, a partir do capítulo 2.

### **1.1 Origem das pesquisas sobre política linguística**

Como um campo de saber, relativamente novo, que abrange não apenas linguística e política, resulta que ainda há uma “variedade de controvérsias”, conforme Hamel (1993). Dentre as controvérsias, apontadas por Hamel (Ibidem), estão: a delimitação do “objeto” de estudo - se o objeto se limita às intervenções de Estado, conscientes ou não, sobre as línguas/sociedades -; os questionamentos que vão desde as definições de conceitos dos termos linguagem e política; a problemática de hierarquia e dependências de outras disciplinas, como a sociolinguística, a antropologia, a linguística e as ciências políticas; e dessa última advêm também os problemas de metodologias de análise (HAMEL, 1993, p. 07).

Lia Varela<sup>2</sup> propõe uma possível concepção sobre o *corpus* da política linguística:

Considero la política linguística como una disciplina que combina el análisis de situaciones sociolingüísticas en espacios definidos políticamente, el desarrollo de un cuerpo teórico descriptivo-explicativo capaz de poner en evidencia las fuerzas que actúan en las situaciones bajo estudio, y una dimensión pragmática, la propuesta de líneas de acción (es la política linguística propiamente dicha) que se desprende de los pasos anteriores.

Essa noção trazida por Varela suscita pelo menos duas considerações. A primeira: Já se pode considerar, no Brasil, a política linguística, ou conforme vimos assumindo uma política de língua como “disciplina”? Para responder a esse questionamento deve-se fazer um levantamento dos programas, em níveis de graduação e pós-graduação, das universidades brasileiras que ofereçam a “disciplina” política linguística / de línguas em seus cursos de letras. A segunda problemática que se coloca, advinda do que se conceitua pelo termo disciplina: A quais áreas de pesquisa se filiam a política linguística e a política de línguas, sabendo-se que não se pode situar apenas em um campo do saber, tomando um único dispositivo de análise?

Uma possível filiação advém da pesquisa que relaciona língua, sujeito, portanto, discurso, como faz Lauria, ao utilizar questões da materialidade discursiva como uma das perspectivas para a pesquisa em política linguística:

Puesto que trabaja con materiales de archivo, el Análisis del Discurso es la herramienta metodológica de la Glotopolítica. Arnoux (2000) sostiene que se enfocan los textos no solo como documentos, siguiendo el camino habitual del estudio histórico de las políticas linguísticas –lo que permite, por ejemplo, reconocer prácticas no registradas oficialmente– sino también se los enfoca como discursos, lo que lleva a una actividad interpretativa que busca articular desde otra perspectiva lenguaje e historia.<sup>3</sup> (o grifo é nosso)

---

<sup>2</sup> A referência ao texto da autora pode ser obtida em VARELA, Lia. La Argentina y la política linguística de fin de siglo. Tema 5, Boletim 24 da Associação Brasileira de Linguística disponível em (<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=24&tema=05>) acessado em set/2008. Tradução livre “Considero a política linguística como uma disciplina que combina a análise de situações sociolingüísticas em espaços definidos politicamente, o desenvolvimento de um corpo teórico descriptivo-explicativo, capaz de evidenciar as forças que atuam nas situações em estudo, e uma dimensão pragmática, a proposta de linhas de ação (é a política linguística propiamente dita) que se desprende dos passos anteriores”.

<sup>3</sup> A pesquisadora argentina Daniela Lauria, do Instituto de Linguística FFy UBA/Conicet, em seu artigo sobre “Lengua y Nación. El diccionario Argentino de Tobías Garzón (1910)” mobiliza um dos conceitos da política linguística, denominada glotopolítica. Preferimos política linguística e política de línguas a glotopolítica, por entender que este se aplica às questões próprias da sociolingüística, mas alguns pontos são comuns, como o de entender que nos dois conceitos buscamos investigar “as



Em Calvet (2007, p. 08) vemos que a idéia de Varela é compartilhada, acrescido de uma palavra “multidisciplina”, para as noções de políticas linguísticas, que engloba “conhecimentos técnicos de linguística, antropologia, sociologia, história, direito, economia”, pois considera que é um campo de saber que não se limita a uma filiação única e às situações concretas que demandem decisões “políticas e de planificação” ou de políticas públicas. O mesmo autor revela que o termo política linguística tem sido utilizado em trabalhos, como apresenta a citação de Lauria, ora denominada por glotopolítica, ora por normatização ou ainda como planejamento linguístico. Para Calvet, todos esses conceitos não divergem em essência do que se entende por política linguística.

Hamel (1993, p.08) atribui a Einar Haugen o aparecimento do termo *language planning* no ano de 1959, o qual foi traduzido para o português como planificação linguística. Para Hamel essa terminologia estava associada “às normas ortográficas, à gramática e aos dicionários que serviriam de guia para uso escrito e oral de uma comunidade linguística não homogênea”.

Segundo Hamel (in MÜLLER DE OLIVEIRA, 2003, p. 67), “a política e a planificação da linguagem surgiram como disciplina a partir da contribuição fundamental de Haugen (...) e conformam os campos naturais em que a sociolinguística e a legislação se encontram”.

Para Calvet (2007, p. 20) o termo *planning*, usado por Haugen, surge nos estudos linguísticos “tomado em seu sentido econômico e estatal: determinação de objetivos (um plano) e a aplicação dos meios necessários para atingir esses objetivos”. Por isso, os empréstimos feitos, como em *planning*, vindos de sentidos da economia e gestão do Estado se materializam no léxico próprio dessas áreas, como escolher, codificar, aplicar e modernizar.

É importante ressaltar que, durante o período estudado por Haugen imperavam processos de “independência” linguística, caracterizados pelo processo de descolonização, sobretudo em países da África que, após a Segunda Guerra,

---

formas em que a sociedade atua sobre a linguagem, seja consciente ou não disso: tanto sobre a língua, quando por exemplo uma sociedade legisla a respeito dos estatutos de língua oficial e línguas minoritárias, como sobre a fala, quando reprime o seu uso, em uma ou outra instância, ou sobre o discurso quando a escola decide transformar o objeto de avaliação à produção de um determinado tipo de texto”. Disponível em [www.iigg.fsoc.uba.ar/jovenes\\_investigadores/4jornadasjovenes/EJES/.../Ponencias/LAURIA%20Daniela.pdf](http://www.iigg.fsoc.uba.ar/jovenes_investigadores/4jornadasjovenes/EJES/.../Ponencias/LAURIA%20Daniela.pdf) Acessado em 29/05/2009.

mobilizou situações de normatização e oficialização de línguas, as quais iriam circular em espaços administrativos e escolares dos países tornados independentes. Mas, conforme Calvet (Ibidem, p. 24), durante esse período, “quase não se questiona o problema do poder, das relações de força de que dão testemunho as relações linguísticas”, pois, na visão de Calvet, Haugen estava vinculado à concepção liberal americana de planejamento. São as tradições europeias de pesquisas que permitem os estudos que relacionam as noções do poder simbólico das línguas imbricadas nas questões da política linguística.

Mesmo sem adentrar profundamente nas noções de relações de poder, nas situações de descolonização pesquisadas por Haugen, havia a intervenção do Estado, e dos governos que legislaram sobre a escolha da(s) língua(s) que passariam pelos processos de codificação (grafia, gramática e léxico), implementação (difusão educativa, correção e avaliação) e elaboração (modernização de terminologia e desenvolvimento estilístico). (HAMEL, 1993, p. 09).

O fato de haver a necessidade de legislar-se sobre a língua evidencia a presença de conflitos linguísticos a serem “corrigidos” (CALVET, Ibidem) e que estes conflitos são constantes em comunidades bi ou multilíngues, nas quais uma “variante dialetal”, na visão de Calvet, se sobrepõe às demais e torna-se a língua do povo, do território e da nação. A tendência de reformar a língua, ou de algo a ser corrigido, sustentará um tipo de abordagem de língua: instrumentalista. Em um contexto em que a língua é tomada como um instrumento, portanto, que pode ser “aperfeiçoado”, resta, então, uma tarefa: a do planejamento linguístico. (CALVET, op. cit, p. 25-27)

Em Bourdieu (2001), por exemplo, encontraremos algumas noções que ampliam o debate da política linguística, como a de que ações deliberadas dos mercados nacionais intervêm como processo e produto, em planejamentos do Estado:

o surgimento dos mercados nacionais não é o produto mecânico da extensão gradual das trocas, mas o efeito de uma política de Estado deliberadamente mercantilista, que visa aumentar o comércio externo e interno (sobretudo favorecendo a comercialização da terra, do dinheiro e do trabalho). (BOURDIEU, 2001, p. 98)

O ideal de nação desempenha uma função essencial nessas relações, pois, geralmente, se toma nação enquanto efeito de homogeneidade, ou de uma unidade. A política mercantilista serve para as nações aumentarem as questões econômicas

por meio das relações comerciais, as quais se transferem ao linguístico: como efeito das relações entre produtos nacionais e internacionais, a língua contribui para reforçar a ilusão de homogeneidade e de comércio a ponto de constituir-se como um produto comercial.

Com o crescimento das relações comerciais se transfere à língua a imagem de que ela também é um produto comercial. Apenas como exemplo dessa transferência pode ser obtido em discursos que qualificam a língua espanhola como “nuestro petróleo”. Essa expressão, “nosso petróleo”, foi proferida no II Congreso Internacional de la Lengua, em Valladolid, no ano de 2002.<sup>4</sup> Nesse sentido, língua também é algo a ser comercializado, pelo mercado interno e externo. O *status*, ou a promoção da língua, são derivados de um planejamento de instituições de Estado.

Na presença e na ausência de teorias referentes à ação do político sobre a língua, há intervenções do Estado sobre sujeitos falantes, o que se constitui em uma relação de dominação política, como uma tentativa de solucionar tensões dos conflitos que surgem a partir de uma ação. Nesta perspectiva, a política linguística relaciona-se às questões do planejamento linguístico, cujas ações que dizem respeito às situações das línguas sofrem interferência do Estado, tais como: legislação, gerenciamento e decisão de ações que devem nortear uma política a ser implantada.

Por isso, interessam-nos os documentos que normatizam, organizam, legislam e orientam a oferta das línguas estrangeiras no sistema escolar. Dessa forma, não contemplamos apenas as tomadas de decisões do Estado sobre o linguístico, mas pretendemos acompanhar os efeitos dessas decisões sobre os enunciados da própria escola, em uma visão de que os sentidos, atribuídos às línguas estrangeiras após o planejamento e sanção das leis que regulam o ensino, são conflitantes e ideologicamente tendem a reforçar as hierarquias das línguas afetadas pelas questões econômicas, políticas, sociais e culturais.

Portanto, o saber que se produz no âmbito das políticas de línguas é “afetado” por diferentes perspectivas acadêmicas. Interessam-nos as perspectivas de viés discursivo-enunciativo, que consideram as relações históricas e sociais, o sujeito, as questões atinentes à linguística, em especial, à enunciação.

---

<sup>4</sup> OTERO, Jaime. Los argumentos económicos de la lengua española. ARI, nº 42, 2005. disponível em [www.realinstitutoelcano.org](http://www.realinstitutoelcano.org) acessado em 28 de março de 2009. Nesse artigo o autor também comenta o fato de que a língua espanhola representa para a Espanha 15% do Produto Nacional Bruto, segundo as fontes de Angel Martín Municio, porém, não foram feitas comparações internacionais para estabelecer parâmetros se esta cifra tem importância em outros países.

## 1.2 A política linguística é o mesmo que a política de línguas?

Tradicionalmente *language planning* serviu para cobrir as noções de política linguística, durante duas décadas. O modo como a política de línguas passou a ser pesquisada trouxe novos enfoques teóricos, possibilitando um posicionamento epistemológico que tem levado a reflexões distintas sobre as questões de planejamento propriamente dito, o que coloca em discussão se essas designações devem ser tomadas como sinônimas na área de conhecimento linguístico.

O próprio Haugen já apontava dois conceitos em seus estudos de 1966 ao intitular seu trabalho “Language conflict and language planning: the case of modern Norwegian” (HAUGEN, 1966).

Para Orlandi (2002) “a presença do político na linguagem revela uma noção paralela restrita de política das línguas ou política linguística”. A autora reconhece que elas não são tão paralelas. Embora política linguística e política de línguas, muitas vezes, se aproximem em forma de sinonímia, deve-se considerar apenas como uma maneira de evitar maiores explicações a respeito da temática.

Preferimos entender que, dependendo da situação, pode-se fazer uso da sinonímia, mas, em outros, elas podem não funcionar do mesmo modo. Conforme comentamos anteriormente, *política linguística* ou *planejamento lingístico* “implica ao mesmo tempo uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para se fazer essa intervenção” (CALVET, 2007, p. 19).

Uma das perspectivas que podem revelar noções não tão paralelas pode ser tomada a partir das noções de “*in vivo*” e “*in vitro*” comentadas por Calvet. Isso porque à primeira (*in vivo*) associa-se o modo como os falantes resolvem seus próprios problemas, ou seus conflitos com as línguas oficiais, enquanto que a noção de *in vitro* congrega uma visão de que especialistas da língua se reúnem para avaliar o que *deve* ser usado pelos falantes, sempre com o auxílio da intervenção estatal.

Por essa perspectiva, a política linguística pode ser tomada como uma iniciativa afetada por questões estatais que dispõem de certos mecanismos jurídicos e legais para intervenção sobre o linguístico. Geralmente essas noções se relacionam com as questões de oficialidade de uma língua nacional, ou como diz

Calvet (op. cit., 2007, p. 30) para as noções de promoção de uma língua oficial e que “se relaciona ao status” das línguas.

Por outro lado, mas não excluindo por completo as noções do planejamento, de normatização e regulamentação da língua por intervenção do Estado, a *política de línguas*, no dizer de Guimarães (2003), opera no espaço do litígio. Dessa forma desloca-se a noção da política linguística tomada a partir das noções de poder legitimado para as questões próprias do político, ou seja, do conflito linguístico, que não opera apenas por intervenção do Estado.

Como ainda há controvérsias, a exemplo do que já foi comentado com Hamel (1993) sobre o objeto de estudo, bem como com as metodologias, as hierarquias e dependências das disciplinas que fundamentam a política linguística, preferimos evitar a sinonímia sempre que possível, entre os termos política linguística e política de línguas, assumindo uma postura pela via do conflito, enfatizando as decisões que legitimam os conflitos e os lugares de poder que determinam os planejamentos e as decisões políticas a serem aplicadas aos falantes.

Essa filiação nos leva a não operar com as noções de que apenas o Estado pode intervir na promoção de status e corpus de uma língua, ou de que a política linguística seja um mero desdobramento da linguística, pois se adotarmos essas posturas, corremos um risco de “pensar que a política linguística deve pautar-se pelas descobertas e afirmações da linguística ou qualquer outra ciência formal” (RAJAGOPALAN, 2005, p.138).

### **1.2.1 Algumas perspectivas de pesquisa no Brasil**

Segundo Muller de Oliveira (in CALVET, 2007), no Brasil, as pesquisas sobre política linguística e políticas de línguas ainda são incipientes. Há muito a ser explorado comparando-se a países como França, Argentina, Espanha e Alemanha, que não tardaram em editar trabalhos, tão logo o aparecimento do termo “language planning”. Pesquisas recentes nessas áreas nos remetem, primeiramente, a um aprofundamento do conhecimento das políticas de línguas sobre a circulação das línguas do (no) Brasil.

A política linguística teve uma origem estritamente ligada aos estudos da sociolinguística, já a política de línguas foi sendo tomada pelas questões enunciativas, semanticistas, discursivas, e também pelas pesquisas da História das

Idéias Linguísticas. Algumas dessas perspectivas se dedicam a trabalhos cujos enfoques são o das línguas indígenas no território nacional brasileiro, da questão da oficialização do português no Brasil, e dos espaços de circulação das línguas nacionais e estrangeiras.

Um exemplo pela perspectiva da oficialização do português no Brasil pode-se encontrar em Mariani (2004). Esta autora investiga os efeitos do processo de colonização portuguesa e as políticas de oficialização da língua portuguesa no Brasil. Pelo viés da “História das Idéias Linguísticas”, a autora discute os problemas enfrentados pelos portugueses em território brasileiro, para a implantação da língua portuguesa, sendo necessária a transferência administrativa da corte portuguesa ao Brasil para a consolidação de uma língua oficial. Nesse trabalho, fica evidente a percepção de como a língua é tomada pela via da intervenção de todo um aparato de Estado. Um exemplo, recorrente não apenas no trabalho de Mariani, ocorre com o processo de “interdição” de algumas línguas que circulavam no Brasil, cuja ação se atribui ao Marquês de Pombal, que por ordem de Dom José I deveria expulsar os jesuítas, bem como fazer reformas nas escolas. Mas, segundo a mesma autora, somente mais tarde, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, foi possível instalar-se um aparato estatal que passou a vigorar a língua portuguesa como língua oficial do Brasil, em questões administrativas. Podemos comparar esse novo olhar de Mariani aos trabalhos de tradições de francofonia e hispanofonia, cujas abordagens, em um primeiro momento, privilegiaram as visões do colonizador para fora da nação. Essa autora se lança na contramão do olhar do colonizador para investigar os efeitos que foram sendo produzidos com a intervenção do Estado sobre a língua.

Em “Políticas Linguísticas na América Latina” (ORLANDI, 1988) e “Política Linguística no Brasil” (ORLANDI, 2007), a autora aborda temáticas sobre a relação da língua portuguesa com as demais línguas que circulam na América Latina e Brasil. O viés das pesquisas dessa autora sobre a política linguística encontra fundamentação nos estudos sobre a análise de discurso de linha francesa.

Alguns trabalhos como os de Sturza (2006), Celada (2002), Celada & González (2001), Serrani (in ORLANDI, 1988), entre outros, refazem o percurso de situar o lugar da língua espanhola em relação ao português, às línguas indígenas, e outras línguas estrangeiras no espaço geográfico brasileiro, bem como nas fronteiras territoriais do Brasil. Essas diferentes perspectivas tomam um rumo diverso das

pesquisas das línguas estrangeiras enquanto “ensino de línguas” propriamente dito, cuja tradição teve ampla difusão nas questões pedagógicas relativas ao ensino de línguas estrangeiras e nos estudos de linguística aplicada. Esses autores destacam nas suas discussões as relações das línguas com os sujeitos, aproximando as questões da política de línguas. O enfoque dessas pesquisas não se restringe a aspectos de processo de aprendizagem, de ensino, descritivo ou puramente linguístico, em que se destacam problemas cognitivos, mas as relações do sujeito com o seu entorno político, social e histórico.

Por essas leituras depreendemos que diferentes aportes teóricos configuram as pesquisas sobre políticas linguísticas, dentre eles as áreas de conhecimento da enunciação, do discurso, além da história das idéias linguísticas, da sociolinguística, as quais buscam refletir sobre as relações que se estabelecem através de ações políticas, para perceber de que maneira ocorrem estas interferências no plano linguístico, e como se transfere do político ao educacional, enquanto ação propriamente dita da política de línguas estrangeiras.

### **1.3 As relações de conflitos por lugares de línguas**

As línguas não podem ser consideradas estáticas, inclusive pelas relações com os limites territoriais, ou pelos espaços pelos quais circulam dentro dos territórios limítrofes. Os lugares ocupados pelas línguas se simbolizam e aos símbolos se unem as representações de relações políticas de hierarquias e poderes. Para ampliar a noção da representação simbólica de uma língua, Calvet (In VIEIRA & MOURA, 2002, p. 119) situa os lugares das línguas por meio de uma metáfora de uma estrutura de sistema gravitacional.

Para esse autor há uma língua *hipercentral*, localizada no centro gravitacional com uma densidade maior que as demais, as quais se escalonam em *supercentral*, *central* e *periférica*.

Os lugares das línguas apontam possíveis *conflitos*<sup>5</sup> políticos. No âmbito da escola pública, no Brasil os discursos sobre as línguas distribuem os lugares simbólicos e políticos das relações das línguas com a economia, a cultura, a política.

---

<sup>5</sup>Preferê-se o termo conflito a luta, pois esta se revela mais adequada para as questões da ideologia, ou até mesmo uma força material, enquanto o conflito se dá em um nível simbólico. Sobre a noção de conflito no nível do simbólico Hamel (1993, p. 07), especificamente de uma posição das políticas linguísticas, toma a língua como ação social e o discurso relacionado com o poder, como um *lugar de conflito* e confrontação ideológica,

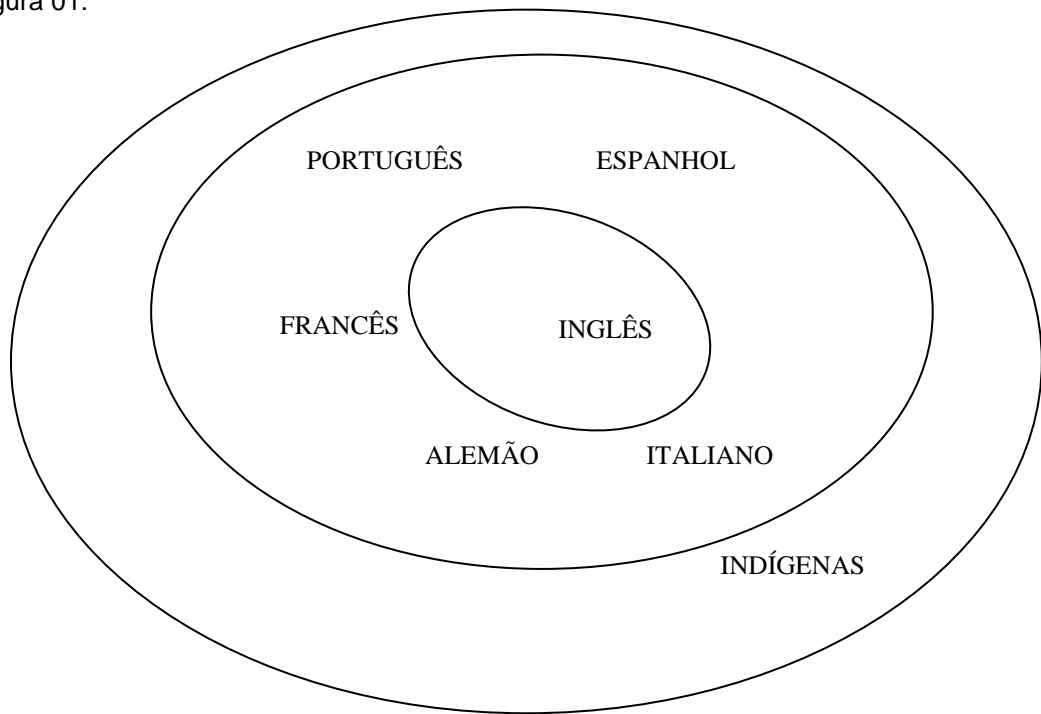
Com a metáfora da estrutura de sistema gravitacional a simbologia do lugar ocupado por uma língua evidencia que há relação hierárquica de poderes. Pensando sobre um aspecto de realidade da América Latina, podemos incluir o idioma português como estrangeiro nas comunidades que falam a língua espanhola, conforme Guimarães (2005)

(...) o espaço de enunciação latino-americano caracteriza-se por uma disputa pela palavra regulada por uma distribuição de papéis que coloca brasileiros e latino-americanos dos demais países como falantes que excluem a língua do outro e incluem o Inglês como "língua franca", mesmo que uma pessoa em particular não a fale. A questão aqui não é individual. Neste espaço, trabalhar o ensino do Português do Brasil nos países vizinhos e do espanhol no Brasil é um modo de redividir o espaço para torná-lo cada vez mais sul-americano, como língua de todos. É uma resistência a um certo tipo de monolingüismo. (...) A questão política é noutro lugar, inclusive porque os espaços de enunciação são espaços, divididos desigualmente, de disputa pela palavra. (GUIMARÃES: 2005: 20)  
- o grifo é nosso.

Com base na citação de Guimarães, na América Latina a distribuição das línguas se dá sob uma inclusão do inglês como uma língua franca, “mesmo que uma pessoa em particular não a fale”. É sob essa perspectiva, da distribuição das línguas na América Latina, que representaremos, a seguir, a metáfora gravitacional de Calvet e acrescentamos que essa representação remete a um ideal de “valor” das línguas que se transfere às escolas públicas brasileiras, se pensarmos na relação das posições hierárquicas das línguas estrangeiras:



Figura 01:



Sendo a América Latina, considerada por Guimarães, como um espaço dividido desigualmente, não restam dúvidas de que a escola, como um dos mecanismos ideológicos do Estado, reforça discursos de outros espaços institucionais. Atualmente, na escola, o lugar hipercentral é ocupado pela língua inglesa, que se inscreve em diferentes contextos como a língua estrangeira. Nossa proposta é apresentar, durante o percurso do trabalho, como essa metáfora se encontra em enunciados de documentos da própria escola.

A escola recebe do Estado uma função: da inclusão, nesse espaço institucional, de um projeto de promoção de línguas. À promoção está diretamente relacionada a questão do status das línguas, pelos espaços de circulação no âmbito da administração pública, por exemplo.

Vemos que a intervenção e a regulamentação das línguas ocorrem sob a forma de autorizações institucionais pelo Estado. Portanto, o planejamento linguístico é afetado por relações políticas em uma relação imbricada, que, nas palavras de Calvet (2007, p.15) são indissociáveis, pois o “planejamento é a aplicação de uma política linguística (...) e a política como um quadro jurídico”.

Faz-se necessário resgatar e adentrar nesses discursos, para perceber, conforme Amanda Eloina Sherer e Mirian Rose Brum de Paula (2002, p. 125), que “a história de uma disciplina tem sua origem, de um lado, na história das idéias; de

outro lado, na história das instituições que ajudaram a constituí-la”.

Se à história de uma disciplina também se pode levantar a história das instituições, preferimos contá-la pela via dos sentidos mobilizados na ação de enunciar sobre as línguas, de que trataremos de forma específica nos capítulos subsequentes. Os sujeitos enunciam, portanto, em lugares (textos) autorizados, legais e manifestam as relações imbricadas do poder simbólico a que as línguas estão sujeitas.

Podemos encontrar algumas dessas noções imbricadas, no Brasil, em documentos autorizados a dizer sobre as línguas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros: “Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém, essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno.” (PCN, 2000, p. 149) – o grifo é nosso -.

Institucionalizados e autorizados por um lugar do político, os Parâmetros Curriculares Nacionais representam o político e revelam perspectivas das relações econômicas. A língua inglesa é tomada como um produto, em que o imaginário, ou seu reflexo na sociedade, é de um ideal que tende a “ser *fundamental* no mundo moderno”, em outras palavras, a língua inglesa tem uma circulação que a destaca a ponto de considerar-se franca<sup>6</sup>. Os discursos que remetem a ela como uma língua que tem uma circulação em todos os continentes, bem como as considerações de que é a segunda língua mais falada, quando se considera o número de falantes<sup>7</sup>, reforçam a ideia de ser “fundamental”.

Mas, se a língua inglesa é a fundamental, quais seriam as outras línguas ditas nos PCNs a serem oferecidas pela escola se ela não é a “única possibilidade”<sup>8</sup>?

Na prática essas questões deslocam para um (des) entrelaçar de fios discursivos e de questões sociais e históricas que pretendemos alcançar durante os capítulos deste trabalho. Poderíamos pensar que o francês já ocupou esse lugar, que em algumas escolas o italiano e o alemão disputam com o inglês e, por fim, que a língua espanhola divide alguns espaços nos currículos de modo conflituoso, já que

---

<sup>6</sup> Língua franca, na perspectiva de Guimarães (in ORLANDI, 2007, p.64) é “aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes desta língua para o intercuro comum.”

<sup>7</sup> OTERO, Jaime. Los argumentos económicos de la lengua española. ARI, nº 42, 2005. disponível em [www.realinstitutoelcano.org](http://www.realinstitutoelcano.org) acessado em 28 de março de 2009.

<sup>8</sup> O termo possibilidade remete às outras línguas que não ocupam as grades curriculares das escolas. Pensamos que a implantação do espanhol suscita uma remissão à possibilidade.

a própria lei obrigará o ensino do espanhol, o que estabelece, em nosso entender, a “outra possibilidade” a ser ensinada.

Varela (2008) reafirma o lugar hipercêntrico da língua inglesa na América Latina, utilizando-se a metáfora gravitacional de Calvet, mas alerta que essa manutenção se dá em comunidades que tendem ao monolinguismo. Para a autora “En el nivel uno una lengua hipercêntrica, que hoy en día es el inglés, pivote de todo el sistema; los hablantes que la tienen como lengua primera tienden fuertemente al monolingüismo”.<sup>9</sup>

Os enunciados destacados na citação dos PCNs apresentados anteriormente, junto à perspectiva da metáfora de Calvet, às palavras de Jaime Otero e à confirmação de Varela do lugar do inglês na América Latina simbolizam e configuram o lugar que a língua inglesa ocupa atualmente: um espaço privilegiado da estrutura do sistema gravitacional, o que a identifica com uma relação de “status superior” às demais línguas ao seu entorno.

Essa visão de hierarquia de línguas não se dá sob “forma da lei”, pois não podemos considerar um enunciado dos PCNs como regulamentação, embora represente um discurso oficial sobre a distribuição das línguas. Os diferentes documentos oficiais, que serão analisados por nós, apontam os conflitos políticos ao se referirem às línguas estrangeiras.

Quaisquer que sejam os lugares de onde se fala sobre línguas aí encontra-se o político, representado por posições do Estado, das academias, de direção e coordenação de escolas, do professor, ou ainda, de quem tem o poder de agir sobre os sujeitos e centralidade para interpelar.

Ocupar um lugar de destaque resulta em uma posição de *status*, que entendemos aqui enquanto promoção, entre as demais línguas, sejam elas estrangeiras ou não, e isso tem uma repercussão para quem está em um espaço de legislação sobre a manutenção dessas posições de destaque. Conforme Guimarães (2005, p. 17) o termo globalização amplia o espaço enunciativo de línguas enquanto “não-só-nacionais”, em que o inglês é a língua estrangeira.

Como a política de línguas se associa às questões de conflito, conforme dissemos anteriormente, o fato de legislar-se em benefício da primazia de uma

---

<sup>9</sup> Tradução livre: No nível um uma língua hipercêntrica, que hoje em dia é o inglês, pivô do sistema; os falantes que a têm como primeira língua tendem fortemente ao monolinguismo”.

língua constitui “discursividades” que não se identificam com as tomadas de decisões.

## CAPÍTULO 2. LEGISLAÇÃO E DISCURSOS POLÍTICOS SOBRE AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

### 2.1 O contexto da Reforma Capanema

As condições de oferta das línguas estrangeiras, como disciplina escolar, sofreram interferência de diferentes contextos, de Leis e Diretrizes na Educação Brasileira. As Leis e Diretrizes regulam o vínculo que a escola tem como um dever a cumprir, e que está afetado pelos acontecimentos de cada época do surgimento de novas leis ou diretrizes. Por meio dessa documentação, é possível revisar as questões sociais e históricas que, ora permitiram um ambiente “multilíngüe” para as línguas estrangeiras, ora interditararam algumas línguas em razão de ideais nacionais.

Conforme vimos observando, no capítulo anterior, atualmente a língua estrangeira que ocupa uma posição de destaque nas escolas é o inglês. Trataremos, neste capítulo, de refazer o percurso das Leis e Diretrizes da educação brasileira. Iniciaremos com o contexto da Reforma Capanema, como ficou conhecido o conjunto de decretos-lei, o qual tinha à frente do Ministério da Educação Gustavo Capanema. Dentre os decretos-lei, em um período que coincide com o Estado Novo (1937-1945), aprovou-se o Decreto-lei 4.244, de 09 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário no âmbito nacional, e em 1946, o Decreto-lei 8.329, de 02 de janeiro desse ano, tendo à frente do Ministério da Educação Raúl Leitão da Cunha, o qual organizou o ensino primário para a educação brasileira.

Observa-se, durante esse período da Reforma Capanema uma valorização das línguas estrangeiras e um espaço configurado por um mínimo de quatro línguas estrangeiras, configurando-se como parte do currículo que concorria com a “língua nacional”:

*A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, o que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil. (LEFFA, 1999, p, 08) – o grifo é nosso*

A citação apresenta como o ensino de línguas estrangeiras estava voltado para uma abordagem de leitura dos clássicos literários, em diferentes idiomas. Embora sejam enfatizadas as questões de abordagem de ensino de línguas, não nos cabe aqui uma crítica sobre estas, senão uma reflexão de que a escola oferecia um ambiente de línguas diversificadas, onde o valor econômico não se sobrepuja ao cultural. Nesse sentido, havia um ambiente em que os alunos deveriam aprender “várias” línguas, portanto um currículo que apresentava uma diversidade de oferta, não considerando apenas um bilingüismo de línguas estrangeiras.

Se a Reforma Capanema, por um lado, possibilitou a diversificação da oferta das línguas estrangeiras no sistema escolar, serviu também, por outro lado, como instrumento legal de controle sobre as comunidades de falantes de outras línguas que não o português, proibindo inclusive sua alfabetização, caso do italiano e alemão em regiões de imigrantes que falavam como primeira língua o italiano e o alemão. Estas línguas eram uma ameaça ao ideal nacionalista e precisavam ser vistas como estrangeiras, porque como línguas de alfabetização, entravam em colisão com a política nacionalista.

Era necessário, então, promover a alfabetização em português por uma questão de unidade nacional. Durante o regime autoritário que se instaurou em um dos períodos de Getúlio Vargas, houve uma intensificação do processo de nacionalização promovido pelo Estado Novo, o que resultou em perseguições às manifestações culturais relacionadas aos grupos de imigrantes que pretendiam preservar costumes e origens. Alguns efeitos do processo de nacionalização, na era Vargas, puderam ser observados não somente na escola, mas em âmbito domiciliar: “No final dos anos 30, o Estado centralizou o controle do ensino, proibiu o ensino domiciliar e o uso da língua estrangeira nas aulas” (cf. CAMPOS, 1998, p. 108). Essas proibições linguísticas tinham como objetivo a intervenção estatal sobre circulação do alemão e do italiano, cujos ideais nazistas e fascistas haviam se instalado na Europa, de forma que, ao falar uma dessas línguas, o sujeito era identificado aos ideais de seus países.

Nesse sentido, a Reforma Capanema, contraditória já no seu tempo, congregou problemáticas históricas como o ideal nacionalista e a valorização da língua portuguesa, vigente de um lado, que se defronta com o oferecimento de línguas estrangeiras, de outro.

Até o período dessa reforma, o francês deteve um “status” parecido ao que se atribui atualmente ao inglês. Há uma diferença que deve ser estabelecida: de que a língua francesa pertencia a um ideal de erudição, herdado de outras épocas, e não às relações instrumentais ou econômicas que são atribuídas hoje ao inglês.

Conjuntamente à Reforma Capanema o caminho a ser percorrido pelas tomadas de decisões políticas que sucederam foi de uma democratização da escola. As consequências de uma expressiva demanda de alunos com acesso à escola, e que anteriormente estavam distantes dos ideais eruditos do modelo de escola anterior, tornaram necessária uma reformulação da própria escola para atender a grande “massa”, e a primazia das línguas acabou cedendo espaços para disciplinas que preparassem os alunos para o trabalho, vinculado a uma política econômica de expansão industrial.

Essa mudança de demandas, juntamente com as reformulações de leis subsequentes à Reforma Capanema, foi sendo acompanhada pela substituição do francês do cenário escolar pelo inglês, porque junto às questões das línguas estrangeiras havia as intervenções de acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, em um período posterior a duas grandes guerras.

Assim, gradativamente o inglês se reafirma e assume o espaço das línguas estrangeiras, antes destinado ao francês, funcionando com ideais de tecnologia, modernidade, e por que não dizer, político.

Após as proibições das línguas estrangeiras, no período Vargas, as línguas estrangeiras passam a ocupar lugares associados aos ideais de cultura e erudição, também às questões de desenvolvimento econômico. Os reflexos de acordos políticos pós Guerra fazem com que o francês, gradualmente perca o espaço – e seu status na escola – como disciplina, e o que antes se configurava como uma oferta de “diversidade” de línguas estrangeiras passa a concentrar-se em uma única língua (o inglês) como efeito de uma reorganização das relações sociais com as línguas de imigração e de democratização de ensino. Assim, nota-se um progressivo apagamento das línguas estrangeiras nas grades curriculares, o que, além de vincular-se a um projeto de ideal nacionalista, que cede um espaço para a língua nacional e outras disciplinas, faz com que as condições de acesso aos níveis médios de educação sejam ampliadas para uma grande maioria antes excluída.

Portanto, a ascensão do inglês à língua estrangeira, por excelência, não pode ser vista como um simples fator histórico linguístico e econômico, mas de

funcionamento de relações complexas, sobretudo em um período compreendido entre duas Guerras Mundiais, quando o Brasil tornou-se parceiro dos Estados Unidos em questões políticas e bélicas.

## **2.2 As leis de diretrizes e bases da educação brasileira e suas aplicabilidades (leis 4024/61 e 5692/71): pela hegemonia da língua inglesa**

A derrocada dos “anos dourados das línguas estrangeiras” (LEFFA, 1999) ocorreu com as Leis 4024/61 e 5692/71. O efeito dessas leis tem consequência na escola, sobretudo, pela quantidade de carga horária disponibilizada às línguas estrangeiras, bem como pela mudança de planejamentos educacionais que se voltam, a partir dos anos 60, para um ensino tecnológico, com menor ênfase em questões culturais.

Essa mudança na política educacional está relacionada a um contexto de acesso à escola, cujos objetivos preveem “o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional” e “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitem utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (respectivamente, letra “c”, letra “e”, art. 01, Lei 4.024/61).

Assim, a preocupação da “unidade nacional” e o “domínio dos recursos tecnológicos” estabelecem mudanças significativas para o ensino de línguas estrangeiras, em que

Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema. (LEFFA, 1999, p. 09) – o grifo é nosso.

Se “o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (CALVET, 2002, p21), resta à escola a execução de uma política linguística adaptada ao contexto que valoriza o “nacional” e as questões “científicas e tecnológicas” sobre o “cultural”.



No início da Lei 5.692/71, a Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul publicou uma entrevista da secretária, que pode contextualizar a entrada do inglês no currículo das escolas públicas, na década de 70:

Por que ministrar inglês às crianças, já desde os 4 anos, através de Cursinho de inglês como vem sendo anunciado na imprensa? – Tendo em vista que a criança com 4 anos de idade não está ainda naquela faixa etária prevista pela obrigatoriedade escolar – 7 a 14 anos – conclui-se que, absolutamente, não necessária e muito menos obrigatória, sua freqüência a qualquer tipo de curso. (...) A inclusão da Língua Estrangeira no currículo de 1º grau, em escolas da rede oficial, dar-se-á a partir da 7ª série – desde que a escola e a comunidade, representadas pelo COM, julquem a sua conveniência e possibilidade. (...) Conclui-se, assim, que os pais poderão colocar um filho de 4 anos em um curso particular de inglês ou de qualquer outro idioma, inclusive um idioma *neutro*, (...) sem que o Estado tenha nenhuma razão para interferir.<sup>10</sup>

O fragmento acima, extraído de uma parte denominada “tirando dúvidas”, da própria Lei 5.692/71, apresenta, primeiramente, um discurso publicitário no qual se direciona e se orienta a oferta de aulas de inglês, na faixa etária de quatro anos, pois oficialmente as crianças teriam contato a partir da 7ª série com o inglês.

O texto em sua íntegra apresenta uma sugestão que recorre à “própria liberdade da Lei” para os pais que queiram a inclusão dos filhos em escolas particulares de inglês, antes do período oficializado, que o façam conforme suas condições. Aproveitando a pergunta feita por Calvet (2007, p.75), uma língua pode ser regulamentada por força do Estado e ser objeto de lei?

O exemplo apresentado ilustra que o Estado interferiu na inclusão da língua inglesa, na década de 70, com uma legislação que a valorizava a sobrepunha às demais línguas. O efeito é que ela passou a ser a língua estrangeira a ser ofertada nas escolas. Outra mudança, que se pode relacionar a Lei 4024/61 (primeira LDB) à LDB de 1971, é que a língua estrangeira, antes considerada disciplina obrigatória, passa a ser incluída, por esta última, como disciplina optativa, conforme se verifica no fragmento do artigo 35 da Lei 5692/71, que transfere aos conselhos estaduais e federais as indicações das disciplinas obrigatórias e optativas:

art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos

---

<sup>10</sup> SEC/ 1973 – Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (lei 5.692/71) do Rio Grande do Sul: Doutrina e interpretação (03).

conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (lei 5692/71)

Em cada reformulação das Leis também se produz uma revisão nos sentidos ideológicos e políticos das anteriores, ou seja, aquelas próprias de décadas anteriores às leis citadas, bem como se apresenta uma visão do pensamento presente sobre as reformulações. A determinação da Lei garante um status da língua inglesa como única língua estrangeira de ensino nas escolas, próprios a um período em que as relações de disputas das línguas eram abafadas à força. Uma das “funções” de uma lei é tentar conciliar tensão própria ao período em que se vive. Pensamos, portanto, que a Lei 5.692/71 se estabelece em consonância com outras questões de ordem econômica, política e ideológica do período da década de 1970.

O que percebemos, também, é que as tomadas de decisões políticas fomentam um aparato de instrumentalização, entendido aqui como um processo que ocorre sob a forma de “equipar” – termo emprestado de Calvet (2007) – a língua com instrumentos necessários para uma oficialização do ensino de língua. Nesse contexto, uma língua opera com as relações mercadológicas da produção sistemática de instrumentos de ensino, como gramáticas, dicionários, livros didáticos e paradidáticos, cassetes, CDs, programas e recursos informatizados.

## **2.3 A LDB de 1996**

### **2.3.1 O lugar do inglês**

Anteriormente à reforma de 1996, ano em que foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação conhecida como “nova LDB”, Serrani (1988, p. 179) já defendia um estudo com uma abordagem que tende a uma política plurilinguista no Brasil, relacionada às noções das disciplinas de línguas estrangeiras na escola, frente à concepção adotada com a política monolinguista pelo governo brasileiro que, segundo a autora, desde a década de 30, modificou a política de pedagogia das línguas estrangeiras e estabeleceu, ora a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa, ora como disciplina optativa nas escolas públicas brasileiras.

Vemos aqui uma contradição que se institui em dois autores, se considerarmos o período analisado por Serrani, que aponta para um monolinguismo vigente desde

1930 e a oferta das línguas estrangeiras no período compreendido por estudos de Leffa, entre as décadas de 40 e 50, consideradas por este autor, como um período de plurilinguismo.

Utilizando-se de citações de Antônio Cândido de Mello e Souza, Serrani (1998) defende que houve, na década de 90, uma aproximação à língua espanhola, em uma perspectiva de relações de blocos econômicos. Aproximação que se dá por duas questões: de assimetria, pois isso pode ser evidenciado pelo número de nações que constituem uma e outra América (na América Espanhola, dezenove; na portuguesa, uma); e de fatores determinantes históricos, sociais, econômicos e políticos que distanciaram os países ibero-americanos, durante décadas, em uma disputa por mercados na América Latina.

Faz-se necessário acrescentar à perspectiva de Serrani que, frente a essa tomada de decisão dos governos, nos períodos citados, dificilmente se encontram trabalhos expressivos sobre o declínio do ensino de outras línguas estrangeiras modernas nas escolas públicas, e dentre elas podemos citar o francês, o espanhol, o italiano e o alemão.

Segundo Serrani (Ibidem), Antônio Cândido defende a garantia do ensino de espanhol junto ao de língua inglesa. Por esse argumento, não estaríamos levantando uma bandeira de bilinguismo, e deixando de ser “plurilinguista”, como propõe o artigo da autora, criando um “bilinguismo na marra”, como menciona Celada (2002)?

A década de 90 trouxe o conflito dessas línguas por um lugar no currículo das escolas brasileiras. As condições sociais e históricas de cada época forçam as tomadas de decisões do Estado, que assume as questões linguísticas, vinculadas também às questões acadêmicas. Basta lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados por acadêmicos e não se desvinculam das questões históricas, sociais e econômicas:

Os PCNs, produzidos na década de 1990 e resultantes de condições de produção específicas, evidenciam movimentos econômicos e sociais de um tempo que demandava, obrigava mesmo, o Estado a assumir a questão da língua como uma questão do Estado, buscando adequar-se às novas exigências do capitalismo mundial e das sociedades organizadas pela tecnologia e pela informação e, ao mesmo tempo, enfrentar velhos problemas do sistema educacional brasileiro, como o analfabetismo e a universalização da educação fundamental (SILVA, 2007, p. 150) – o grifo é nosso.

Os PCNs, e podemos incluir os OCNs, funcionam como documentos que legitimam o lugar do Estado como detentor dos planejamentos, das coordenações, das orientações e da imposição de uma “adequação às novas exigências do capitalismo mundial e das sociedades organizadas” para a escola. Cabe à escola a adaptação ao contexto em que se insere, porém não escapa dos conflitos políticos que se instauram, como o da valorização da língua estrangeira (do inglês), o que podemos associar ao “domínio dos recursos tecnológicos”, advindos de um contexto da década de 60, com a Lei 4.024/61.

Às vezes, faz-se necessário um distanciamento temporal para avaliar a aplicação das leis, como as LDBs, para relacionar aos motivos e interesses de Estado que levaram à tomada de uma determinada decisão, porém, após enunciadas as Leis e garantidas por instrumentos como os PCNs e OCNs, são tomadas de um lugar juridicamente legal, portanto, aplicável à educação.

### 2.3.2 O lugar do espanhol

As ações decididas pelo Estado promovem políticas explícitas, no caso do Brasil com a Lei 11.161/05 com a obrigatoriedade do espanhol, e políticas implícitas, que muitas vezes remetem a promoções de outros Estados. Os efeitos sobre a escola decorrem de uma série de ações: da reorganização curricular, da formação de professores, da produção de materiais e do consumo cultural (livros, músicas, filmes), no Brasil.

Conforme já dissemos anteriormente, às línguas são transferidos lugares de status e de hierarquias, os quais são vinculados a uma política de línguas explícita, como acompanharemos, em textos autorizados: os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000) se instituem como um dos instrumentos políticos, como bases legais para implantação da Lei 9.394/96 (LDB):

Particularmente, no que se refere ao Ensino Médio, dois fatores de natureza muito diversa, mas que mantêm entre si relações observáveis, passam a determinar a urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam esse nível de ensino. Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir da década de 80, se acentuam no País (pg. 05). – os grifos são nossos.

É sob essa postura de ordem econômica, portanto, que o ensino de línguas estrangeiras se consolida. Remete-se às línguas um ideal próprio do “fator econômico” e o “avanço tecnológico” que são transferidos para a educação e materializados nas grades curriculares pela oferta das disciplinas de línguas estrangeiras.

Nos PCNs continua o intuito da inclusão de uma língua que disputará o espaço escolar: “Em contrapartida, verificou-se, nos últimos anos, um crescente interesse pelo estudo do castelhano” (PCN, 2000, p.149). Esse “crescente interesse pelo estudo do castelhano” também tem reflexos na configuração dos OCNs (Orientações Curriculares ao Ensino Médio/2008), que apresentam dois capítulos destinados às línguas. O que nos chama atenção é o fato de que ocorre uma separação da língua espanhola das “demais línguas estrangeiras”.

Pelo motivo de uma configuração própria, separada do capítulo terceiro (Cap 3: Línguas Estrangeiras), podemos situar um espaço diferenciado para o idioma espanhol no Brasil. Isso evidencia duas questões: a primeira se relaciona ao modo político de distribuição das línguas em um documento autorizado a dizer sobre língua que considera o espanhol em lugar diferente, como língua estrangeira, do inglês. O fato de não estar em um mesmo capítulo encontra justificativa, no próprio material, conforme os grifos que marcamos:

Lembramos, ainda, que nos referimos às Línguas Estrangeiras em quase todo o documento, exceto nos levantamentos que se realizaram na área de ensino de inglês e cuja atenção está voltada para o ensino dessa língua especificamente. Entendemos, assim, que as teorias apresentadas neste documento se aplicam ao ensino de outras Línguas Estrangeiras no ensino médio. Elas requerem, contudo, adaptações e ajustes em função das especificidades da cada idioma estrangeiro. (BRASIL, 2008, p. 87)

Segundo, que ,ao considerar que cada língua possui suas “especificidades”, o inglês é tomado, conforme nosso grifo na citação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008), a partir da noção de um lugar que não se reconhece como as “outras línguas estrangeiras” ao usar o adversativo em “nos referimos às línguas estrangeiras em quase todo o documento, exceto nos levantamentos que se realizam na área de ensino de inglês”.

Nos OCNs, a posição de quem enuncia evidencia um reconhecimento de espaços em que, de acordo com Guimarães (2005), as línguas funcionam sempre em relação a outras línguas, nesse caso do inglês com as outras línguas. Segundo

Guimarães, para poder ocupar “espaços”, deve-se considerar que as línguas “se (re) dividem, se misturam, desfazem, transformam (..) uma disputa incessante” (GUIMARÃES, 2005, p. 18).

As disputas das línguas não passam despercebidas pelos autores dos OCNs, conforme se observa no fragmento a seguir, que reconhece a interferência das ações políticas nas políticas educativas:

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo. (BRASIL, 2008, pág. 128) – os grifos são nossos.

O recorte acima se refere ao espaço destinado à língua espanhola. Supomos que essa distinção é feita no documento para ratificar a Lei que considerou a obrigatoriedade do ensino de espanhol, a partir do ano de 2005 (Lei 11.161/05). A visão de conclamação dirigida aos estudantes e professores, expressa pelo uso do verbo em primeira pessoa do plural em “estamos”, é o que faz funcionar um “nós” elíptico, justificando que a ação tomada na Lei transforma a ação em um “gesto político”.

Conforme Zoppi-Fontana (2003, p. 99) o uso de um “nós” funciona como inclusivo. Ao dizer “estamos”, o “nós” elíptico tende a congrega, então, um “todos”, nesse caso, “todos os professores brasileiros de línguas”, ao mesmo tempo um “todos” que remete aos que elaboram as leis, abrandando as tensões conflitantes, de quem determina o “gesto político” e daqueles de quem se “exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar”. Acrescente-se ao enunciado um apelo ao recurso a um indicador de necessidade de que a língua espanhola “deve ocupar um lugar” no processo educativo.

Nesse sentido, sustenta-se o argumento de Leffa (2005) que considera a problemática do ensino de língua estrangeira a partir de dois focos de pesquisa: o metodológico e o político.

O primeiro diz respeito à problemática que envolve a atuação do professor em sala, com a ênfase na escrita ou na fala, por meio de abordagens de ensino de línguas e as melhores formas de ensinar um determinado conteúdo. Particularmente, não abordamos, neste trabalho, as questões de “ensino”.

O segundo, por sua vez, envolve uma determinação de escolha política de uma determinada comunidade por uma língua estrangeira, perspectiva a qual viemos apresentando e discutindo ao longo desse trabalho.

Portanto, Leffa (Ibidem) justifica a questão política por entender que, por intermédio de ações políticas, é que poderá haver a hegemonia de uma língua sobre outras, o que possibilita pensarmos que um “gesto político” tende a identificar-se com as questões próprias de ideais como os da colonização, que se impõe utilizando um aparato administrativo (MARIANI, 2004) para sua aplicação.

As definições de *como* as línguas estrangeiras devem ser ensinadas pela escola, e ainda, *quais* línguas serão oferecidas a uma comunidade são questionamentos que relacionam posições dos representantes de poder legislativo que elaboram leis e representantes de academias de letras. Mas não se pode excluir a interferência que advêm de outros países, no caso em questão, da Espanha e da comunidade espanhola da América Latina.

Retomando o que é estabelecido pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio/2008, material que é disponibilizado pelo MEC aos professores, percebe-se um avanço, a partir do referido ano, que se dá pelas seguintes considerações: no sentido de reconhecer que cada língua estrangeira tem abordagens de ensino diferenciadas e, por esse motivo, trata de organizar referenciais bibliográficos de forma separada as duas línguas de maior reconhecimento sob a forma da lei (inglês e espanhol); também por assumir claramente uma postura de conflitos políticos, que ocorrem em uma relação de disputas por espaços privilegiados que alguns idiomas possuem em função das relações internacionais, econômicas, políticas, culturais, etc..

Serão retomados os percursos das decisões políticas nos próximos itens, por meio da historicidade das leis de diretrizes e bases nacionais da educação brasileira, em que nos enunciados em destaque perceberemos as condições de inserção dos idiomas nas escolas e as disputas a que estão sujeitos.

A Lei nº 11.161, de 2005, que prevê a obrigatoriedade da língua espanhola ao ensino médio, legitima e autoriza instrumentos que servem como os “equipamentos” da língua. Reorganizam-se as grades curriculares defrontando-se com as leis anteriores das décadas de 60, 70 e 90, em que se observa um período de valorização da língua inglesa nas escolas públicas. Essa intervenção, em forma de lei, nos planejamentos políticos de línguas, mobiliza as noções de um ideal

monolíngue. Intervenção que, por condições históricas diferentes, é afetada pela ordem da economia, da política e das relações internacionais da promoção da língua espanhola, a partir da Espanha, e reforçada no Brasil, pelo acordo do Tratado de Assunção, no início da década de 90.

## **2.4 Uma batalha travada pela língua espanhola**

Retomando as subseções anteriores, vimos que, com a Reforma Capanema, a língua espanhola teve um período de reconhecimento e foi “afastada” da escola, por força de outras leis posteriores. Como um lugar para as línguas estrangeiras, em forma de disciplina escolar, privilegiou-se o ensino da língua inglesa, em detrimento das demais línguas que passaram a representar situações de “perigo” para o ideal nacionalista entre as décadas de Vargas, e permaneceram nos planejamentos linguísticos que previam o “domínio dos recursos tecnológicos” (Lei 4.024/61).

As condições que permitiram a valorização do espanhol como disciplina obrigatória a partir de 2005 (Lei 11.161/05) vieram acompanhadas de uma nova reconfiguração no espaço das línguas estrangeiras, em uma relação de disputa, diferente daquela proposta pelas questões de contato, tal como se refere Sturza, para quem “a língua que ocupa é também a que rompe com o ideal monolíngüe” (2006, p. 22), mas que opera com essa mesma finalidade de ruptura com o ensino monolíngue de línguas estrangeiras na escola.

Tomamos o termo *línguas estrangeiras* a partir da noção de Guimarães, de que “é a língua cujos falantes são o povo de uma Nação e Estado diferente daquele dos falantes considerados como referência” (in ORLANDI, 2007, p. 64) e que se pode associar também a um imaginário de que são línguas *oficiais* de outros países e externos, considerando-se o Brasil como referência, ao território brasileiro.

Essa delimitação de como entendemos língua estrangeira se faz necessária para não adotarmos, como nas Orientações Curriculares do Ensino Médio/2008, a visão de que é uma determinada língua a ser ensinada pela escola.

Às vezes, língua estrangeira equivale também à língua do outro: em um caso em que não há aculturação, por exemplo, em uma situação de imersão, um determinado sujeito pode não querer aprender o “estrangeiro” por perceber que há muitos choques culturais em que não pretende inserir-se. Ainda há as regiões de fronteiras, em nosso caso o Brasil com a Guiana Francesa, ou com países de



colonização espanhola, em que o termo “estrangeiro” pode não funcionar exatamente como a língua do outro, ou uma língua da escola.

De certa forma estamos diante de uma ilusão de que “estrangeiro” é alguém alheio a um determinado território. Se considerarmos o espaço territorial brasileiro, de acordo com Müller de Oliveira (2002) um conhecimento foi sendo produzido e garantindo à língua portuguesa a sua oficialidade, por outro lado se deslocou como forma de um *desconhecimento histórico*, ou apagamento, os 200 idiomas que circulam no Brasil, sendo 170 autóctones (línguas de nações indígenas) e 30 alóctones (línguas de imigrantes) <sup>11</sup>, que podem ser consideradas estrangeiras, dentro do próprio território.

#### **2.4.1 Acontecimentos prévios à *implantação* do espanhol**

A *implantação* da língua espanhola nos currículos do ensino médio se relaciona a acordos bilaterais, como é o caso do Tratado de Assunção, ou ainda a questões de “dívida financeira” <sup>12</sup> do Brasil com a Espanha e, sobretudo ao interesse deste último em promover a língua dentro e fora do território espanhol.

A Lei 11.161/05 prevê, para o Brasil, que a *implantação* da língua espanhola, na rede pública brasileira, deve-se dar em um prazo máximo de cinco anos, a partir da sua aprovação. Antes de ser sancionada a lei em 2005, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, havia um projeto de lei nº 3.987, em 2000, com autoria do deputado Átila Lira, cujo objetivo “visa introduzir o ensino da língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio”, que pretendia uma oferta obrigatória do idioma ao ensino médio e de forma facultativa ao ensino fundamental.

---

<sup>11</sup> Sobre os números apresentados de línguas autóctones e alóctones encontramos em OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. In DA SILVA, Fábio Lopes; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (orgs). O Direito à Fala: a questão do preconceito linguístico. 2ª ed.rev. Florianópolis: Insular, 2002 - pag.83 a 92.

<sup>12</sup> A reportagem de Sandro Santos, cujo título é “Dívida com a Espanha poderá ser convertida em formação de professores” está disponibilizada no site do Ministério da Educação. Nessa reportagem, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, comenta que, após aprovação da Lei 11.161/05 (obrigatoriedade de ensino de espanhol) em decorrência desta medida, os governos brasileiro e espanhol estão em negociação para converter parte da dívida com o país europeu em formação e capacitação de professores. “Já temos, inclusive, a possibilidade de conversão de parte da dívida para a utilização dos recursos na formação e capacitação de professores de espanhol” Disponível no endereço eletrônico: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3805&catid=221](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3805&catid=221) acessado em 14/06/2009.

Faz-se necessário trazer à memória que, nesse intervalo de tempo, há outros acontecimentos enunciativos<sup>13</sup> que se constituem por força legal e política: a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como LDB que promove, pelo menos para o ensino médio, uma nova configuração para o monolinguismo, vigente até então.

Para Del Valle & Villa (2005) são outros os motivos para a implantação da língua espanhola no Brasil. Segundo esses autores, um dos interesses que repercute na promoção da língua espanhola remonta ao ano de 1978 com a “oficialización del bilingüismo oficial em varias Comunidades Autônomas, se diseñaron en Espana políticas lingüísticas orientadas a la normativización y normalización del catalán, gallego y vasco.” (DEL VALLE & VILLA, 2005, p. 199)

Como já abordamos nos textos anteriores algumas questões próprias à LDB, passaremos a comentar os enunciados que podem tê-la afetado, conforme mostram Del Valle e Villa (2005).

#### **2.4.1.1 O “Status” da língua espanhola**

O conjunto de esforços para regulamentações internas das comunidades autônomas faz com que a língua oficial de Castela, a partir da década de 90, passe por uma “planificación del corpus y status que respondiera a las necesidades culturales, políticas y sociales de la nueva España: europea (UE), atlantista (OTAN) y globalizada (Telefónica)”. (Ibidem)

Destaca-se na referência de Del Valle & Villa a configuração de uma “nueva España”, o que movimenta um sentido de reestruturação do país e ideais de desenvolvimento associados à noção de reformas linguísticas. Mas, para “desenvolver” a língua, era necessário promover uma renovação e modernização da Real Academia Española, que historicamente associou-se ao conservadorismo e purismo do idioma, de acordo com esses autores. Com esse objetivo é que a RAE empreende projetos como o “Diccionario Panhispánico de Dudas” o “Diccionario Escolar”, propondo uma unidade da língua – ou para uma ilusão de unidade – e a promoção internacional do idioma. A partir desse último propósito é que o governo

---

<sup>13</sup>A noção de acontecimento enunciativo se encontra no capítulo 4 deste trabalho.

espanhol cria, em 1991, o Instituto Cervantes, com “objeto de liderar esfuerzos para la promoción internacional” (Ibidem: 200).

Vemos, então, que não é apenas na América, sobretudo com o Tratado de Assunção, que as questões linguísticas são debatidas, mas de um ideal de formação de blocos com interesses, sobretudo, de comercializar a língua, tal como propõe o seguinte fragmento sobre a potência econômica de um idioma:

Una de las primeras y más inmediatas dimensiones económicas de la lengua alude a la enseñanza del **idioma como actividad mercantil, ámbito propicio para la generación de iniciativas empresariales**. (...) Es el idioma, por tanto, materializado en un conjunto de bienes requeridos para el proceso formativo (libros, diccionarios, materiales pedagógicos complementarios...); y de servicios asociados a la enseñanza (centros docentes, viajes organizados, estadias, profesorado...) (García Delgado; Alonso, 2001)<sup>14</sup>. – o grifo é nosso.

Nesse contexto, em que se toma a questão do linguístico como atividades de relações mercantis, é que se apresenta o item III, do art. 36; a LDB regula que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.” A resolução feita, através dessa nova regulamentação (LDB 9.394/96), se apresenta como uma abertura para o ensino de “outras” línguas estrangeiras.

O fato de colocar-se “outras” evidencia que o dito, sob forma de Lei, nos leva a concluir que uma língua já tem seu lugar garantido – o inglês - e que devem ser oferecidas opções, como o espanhol, aos alunos – será que eles podem optar? -, o que revela uma relação política dos sujeitos com as línguas, simbolizando uma posição de hierarquia, na qual o inglês se sustenta como uma língua franca, por uma via “não obrigatória”. Já dissemos anteriormente o que entendemos por língua franca, e acrescentamos que junto à idéia de franca pode-se atribuir ao inglês um lugar “veicular”. A noção de lugares é pertinente, porque são neles que se travam “batalhas”: o espanhol entra em conflito ao tentar ocupar os lugares do inglês da “troca comercial, de transmissão burocrática: isto é, uma língua veicular<sup>15</sup> (CELADA, 2002, p. 18).

---

<sup>14</sup> GARCÍA DELGADO, José Luis; ALONSO, José Antonio. *La potencia económica de un idioma: una mirada desde España*. 2001. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/mesas\\_redondas/garcia\\_j.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/mesas_redondas/garcia_j.htm).

<sup>15</sup> Celada (2002) traz a noção de língua “veicular” do modelo tetralinguístico de Deleuze e Guattari, que atribuem as designações para a língua como vernácula, veicular, referencial e mítica.

## 2.5 O uso da Lei para implantar a “disciplina”

O instrumento que garante a hegemonia da língua inglesa não é a lei, por outro lado para o espanhol se institui uma obrigatoriedade em forma de Lei. Os sentidos que advém dessa relação estabelecem conflitos e não solucionam o caso da manutenção da língua inglesa, como a língua estrangeira por excelência das escolas. Resulta dessa relação entre língua e sujeito, segundo Guimarães (2005), um envolvimento que implica o político, bem como com as questões de materialidades históricas.

No decorrer dos primeiros capítulos foram apresentados fragmentos de textos que configuram as formas e os dispositivos legais para institucionalização da *implantação* do inglês anterior à LDB. Decorrência disso é que a língua estrangeira que compõe o currículo das escolas públicas de forma obrigatória não pode ser “escolhida pela comunidade escolar” como prevê a Lei, mas se sustenta sobre discursos afetados por outros discursos. Se o inglês ocupa um lugar, posto como a língua estrangeira “obrigatória”, na maioria das escolas, claro está que às “outras” ficam com o caráter optativo, ou como segunda opção.

Nessas condições é que após a implantação da LDB/96 surge uma nova Lei sobre línguas, em 2005: a Lei 11.161 que dispõe sobre o ensino (obrigatório) da língua espanhola. Os efeitos dos dois enunciados, da LDB/96 e da Lei 11.161, são evidentemente contraditórios. Enquanto se “obriga” o ensino de espanhol, em forma de Lei, simboliza-se que outra língua já estava ocupando um lugar e não por força de “obrigatoriedade” institucional, ou legal.

Percebe-se que são propostas de mudanças nos planejamentos linguísticos que permitem atribuir, ao papel institucional da lei, como uma política linguística explícita para configuração do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

A LDB de 1996 remete, dessa forma, a um saber que rechaça e repensa o que estava posto anteriormente enquanto manutenção regulamentar de um currículo básico. Porém não se desvincula o papel da escola com o das relações internacionais de comércio que orientaram as leis anteriores. Os enunciados oficiais sobre a educação são enfáticos em dizer que ela “deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural” (PCN, 2000, p. 14).

Na ordem configurada pelo PCN, evidencia-se uma hierarquia que a escola deve cumprir: em primeiro lugar as questões da economia; depois do saber das ciências e, só a partir das duas já postas, das questões culturais. As leis, pela maneira como se configuram, têm um dizer próprio e são direcionadas a “regular” algo que pode conflitar em uma relação social. Nesse sentido, observa-se que a lei interpela sujeitos, conforme abordamos na introdução deste trabalho.

As diferentes disciplinas congregam o saber na tentativa de atender, ou fazer cumprir, o que é estabelecido como função das escolas. Conforme Orlandi (1996, p.15), a escola tem como característica uma tipologia de discurso designada como Discurso Pedagógico. Nesse discurso, próprio para a especificidade da escola, podem ser distinguidos três tipos: lúdico, polêmico e autoritário. Mas o que se apresenta, atualmente, nas escolas, segundo a autora, é o discurso autoritário.

Orlandi (Ibidem) defende que, no discurso autoritário, o *referente* está “ausente” e não há interlocutores, senão um agente exclusivo, o que resulta em um discurso polissêmico contido. Na instância desse discurso, ao professor se atribui uma imagem de *quem* ensina, na visão da mesma autora, quem inculca; ao aluno remete-se o *para quem* se ensina e, finalmente a escola *onde* este aprendizado ocorre – como forma de manutenção de um aparelho ideológico do Estado.

A escola funciona enquanto um lugar sede do discurso pedagógico (Ibidem, p. 23). E é pelo fato de a ela vincular-se que o discurso pedagógico, portanto, envolve uma relação de constituição e que se significa na escola, é o que o torna um *dizer* institucionalizado.

Sobre a função social da escola Chervel (1990, p. 187) explica que a finalidade da escola é, certamente, um dos mais complexos e dos mais sutis problemas com os quais se confronta a história do ensino. Esse autor também acrescenta que um estudo voltado para essas questões, necessariamente depende em parte da história das disciplinas.

As disciplinas, segundo Chervel (Ibidem), se relacionaram historicamente a finalidades religiosas, sócio-políticas, de ordem psicológica, culturais e mais sutis como a socialização do sujeito em questões de ordem, do silêncio, da higiene, da polidez e comportamentais. Daí, como as línguas estrangeiras fazem parte dos enunciados curriculares, elas compõem esse conjunto de saberes disciplinares que visam ao cumprimento das funções já pré-determinadas pela escola.

Seguindo a orientação de Chervel, faz-se necessário refazer um percurso histórico para compreender a forma de entrada de uma disciplina, ou seja, as condições que propiciam o que a garante como um saber institucionalizado e a sua manutenção enquanto disciplina.

A língua espanhola esteve presente em outras épocas nas escolas segundo Leffa (2005), e havia em torno de quatro línguas estrangeiras no período da Reforma Capanema, o que permite acompanhar os movimentos e efeitos de sentidos não apenas do lugar sede – que é a escola –, mas de conhecimento sobre questões políticas e sociais.

As condições que propiciam a *implantação*, com ares de novidade, e ainda por força de obrigatoriedade, provocam um deslocamento das questões históricas que evidenciam um retorno da disciplina, e que suscita embate para uma divisão de espaço, ou ainda como forma de substituição e acomodação curricular, o que não evita a forma de conflito com o inglês.

Isso nos permite considerar que é como efeito de um papel a cumprir que a língua espanhola retorna ao espaço educacional, em disputa com o inglês, atravessada pelas questões do Tratado de Assunção (Mercosul) e das tomadas de decisões pela promoção da língua em 1978, na Espanha. Essas condições permitirão uma re-configuração do espaço silenciado pelo efeito do monolinguismo do ensino de língua inglesa, como disciplina curricular de língua estrangeira, e travando uma “batalha” (DEL VALLE, 2005) entre o inglês e espanhol.

Conforme Guimarães (2005, p. 12) um “acontecimento tem como seu um depois incontornável, e o próprio dizer. Todo acontecimento de linguagem significa porque projeta em si um futuro”. Nessa relação de temporalidade o “passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como latência de futuro.” (Ibidem)

Os problemas que já existiam com o ensino monolíngue se sobrepõem. Além da hegemonia do ensino da língua inglesa, que institui um litígio com a língua espanhola, há o desafio de formação “urgente” de professores de espanhol, de editoração de material voltado ao ensino e o planejamento escalonado das tomadas de decisões do plano político-econômico-educacional.

Um exemplo de enunciado que propõe essa relação tríplice (política, econômica e educacional) pode ser obtido após o Tratado de Assunção, em 1991, com uma resolução de firmar um Acordo, que tratava sobre “Aprendizaje de los

idiomas oficiales del Mercosur”, conforme Varela<sup>16</sup>. No acordo, está previsto um planejamento para o ensino de língua portuguesa e espanhola, como línguas estrangeiras, nos países envolvidos com o Tratado de Assunção.

Essa afirmação de Varela tem como base o documento Protocolo de Intenções, um documento assinado pelos seguintes ministros: Antonio Salonia (Argentina) - Ministro de Educación y Cultura; Hugo Estigarribia Elizeche (Paraguai) – Ministro de Educación e Paraguay, Antonio Teixeira de Souza Júnior (Brasil) – Ministro Interino da Educação; Guillermo Garcia Costa (Uruguai).

No referido documento os ministros acordam em “difundir o aprendizado dos idiomas oficiais do MERCOSUL - espanhol e português - através dos Sistemas Educacionais formais, não formais e informais”<sup>17</sup>.

Nota-se que o acordo tem um caráter que tende a um bilinguismo oficial, sempre com uma finalidade voltada para as questões comerciais, confirmadas pelo item 2 (do referido documento) que objetivam a “Capacitação de recursos humanos que contribuam para o *Desenvolvimento Econômico*”.

A língua inglesa, que historicamente vinha sendo apresentada com uma relação de poder simbólico já constituído, detém um status construído sob a égide de uma língua franca do comércio. Não é de estranhar que a língua espanhola (e a língua portuguesa) instaure um conflito para ocupar esse lugar de língua franca, o que é próprio do político, em uma relação de nações e formações de blocos, cujo interesse é o *desenvolvimento econômico*.

Dessa forma, as Leis afetam sujeitos para um ideal homogêneo, vinculando à língua um efeito de um bloco de nações pertencentes ao bloco econômico. As ações (des) planejadas estão imbricadas nas questões de ordem econômica, são afetadas pelo político e determinam ações na educação e nos planejamentos linguísticos, que idealizam comunidades bilíngues e também desconsideram as variedades regionais e nacionais dos países que compõem o Mercosul.

---

<sup>16</sup> VARELA, Lia. La Argentina y la política lingüística de fin de siglo. Tema 5, Boletim 24 da Associação Brasileira de Linguística - <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=24&tema=05> acessado em 20 de outubro de 2008.

<sup>17</sup> No dia 13 de dezembro de 1991, na cidade de Brasília, os Ministros da Educação da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai, tendo em vista os princípios e objetivos do Tratado de Assunção, firmado em 26 de março de 1991, assinam o documento Protocolo de Intenções. Este documento se encontra de forma íntegra no endereço: [http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=203&Itemid=32](http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=203&Itemid=32)) acessado em 25 de outubro de 2008.

Portanto, as condições que instituem os valores atribuídos às línguas, em determinados períodos, alteram de uma visão de língua que se associava à cultura, dentre as quais o espanhol pertencia, em décadas anteriores ao período de 1950, para língua como um “fato” de questões econômicas e comerciais, que segundo CELADA (2002) passa a ser designado o espanhol, através desse efeito, como língua veicular.

Relacionadas ao contexto da Reforma Capanema, as línguas estrangeiras pertenceram a um ideal de poder simbólico de cultura, lugar “referencial” segundo a mesma autora, como foi o caso do francês, ou o latim em seu auge, mas a que só alguns (uma elite que frequentava a escola) teriam acesso.

A partir de 1991, período em que a escola já está democratizada, uma rede de enunciados insiste em dizer que, junto aos produtos mercadológicos, está também uma oferta do aprendizado (formal ou não) da língua.

Podemos ver os efeitos desses enunciados na relação de bilinguismo (espanhol x português), já implantado em escolas de fronteira, conforme o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF):

Criado em 2005 por uma ação bilateral Brasil-Argentina, o projeto fechou 2008 com 14 escolas dos dois países, e abre 2009 com 26 escolas, em cinco países (...). O objetivo principal do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira é a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos. O foco é a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua. – o grifo é nosso.

Disponível em

([http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12586:escola-de-fronteira&catid=341:escola-de-fronteira&Itemid=835](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12586:escola-de-fronteira&catid=341:escola-de-fronteira&Itemid=835))

acessado em 14/06/2009.

Outro exemplo de enunciado pode-se emprestar de Jaime Otero (2005). Em seu estudo sobre os argumentos econômicos da língua espanhola, revela que a língua espanhola é “un poderoso argumento”, pois está presente em “una veintena de países” como língua nacional e só perde a oficialidade para o inglês e o francês em número de Estados.

O mesmo autor sustenta o lugar veicular da língua espanhola, e que instaura o conflito com o inglês, pelos discursos sobre o número de falantes, como uma garantia de status e representação do poder dessa língua, conforme podemos ver no fragmento a seguir:



confirma el director de la Academia Uruguaya, Jorge Arbeleche: “el Diccionario es el resultado de un trabajo conjunto de todas las academias de la lengua, ya que se considera que la lengua española es la más hablada a ambos lados del Atlántico. Es el criterio que ha adoptado la Asociación de Academias de la Lengua en el sentido de ampliar y democratizar el propio concepto de lengua.”<sup>18</sup>

Embora o assunto aborde um trabalho sobre um dicionário (instrumento da língua), o fragmento apoia-se no fato de que a língua espanhola está presente em “ambos lados del Atlántico”, e tenta silenciar os discursos sobre a língua inglesa, de que esta é falada em todos os continentes. Ser a “más hablada”, nesse sentido, significa ter um poder de *predominância* idiomática sobre as demais línguas que circulam no espaço demarcado – ambos os lados do Atlântico.

Novamente, o que se propõe aqui, por meio de um enunciado é que se utiliza de um instrumento linguístico para algo que está sob o político das línguas. Acrescente-se que a Associação de Academias da Língua tem um objetivo explícito: “ampliar y democratizar el propio concepto de lengua”.

Portanto, língua e sujeito estão em jogo, o que é do político, contrapondo os próprios afazeres da (RAE) Real Academia Española que sempre “ditou” (DEL VALLE, 2005) e tende a manter um “controle” sobre as questões linguísticas. O que se observa é que as decisões de como as línguas estrangeiras entram no currículo e passam a ser ensinadas pela escola, ou ainda, quais línguas serão oferecidas a uma comunidade são questionamentos que recaem, necessariamente, sobre outras instâncias e decisões que afetam também os representantes dos poderes legislativo, executivo e judiciário.

---

<sup>18</sup> Esse fragmento faz parte de um artigo da revista espanhola El Cultural, de 27/10/2005, intitulado “El español de todos” que trata sobre o dicionário panhispánico da língua espanhola. Disponibilizado no endereço: [http://www.elcultural.es/historico\\_articulo.asp?c=15743](http://www.elcultural.es/historico_articulo.asp?c=15743) acesso em novembro de 2008.

## **CAPÍTULO 3. AS LEIS ENQUANTO DISCURSO: CONSTRUINDO AS CENAS DAS LEIS**

Filiamo-nos aos estudos que têm como foco as questões enunciativas, no entanto não deixaremos de abordar questões discursivas, com base em Guimarães (2005), que toma as questões enunciativas enquanto *acontecimento de linguagem*, pensando em “como tratar a enunciação como funcionamento da língua sem remeter isto a um locutor, a uma centralidade do sujeito” (GUIMARÃES, 2005, p. 11), e também a alguns recortes que aproximam as noções de cenas enunciativas e discursivas em trabalhos de Indursky (1997), Guimarães (2005) e Maingueneau (2008).

Iniciaremos relacionando as Leis à categorização feita por Maingueneau (2008) de discursos constituintes, e faremos também uma apresentação de fragmentos de leis de ensino do exército como forma de exemplificar o funcionamento de um discurso constituinte.

Na sequência focaremos a nossa proposta de construir exemplificações de cenas para que, posteriormente, no capítulo 4 possamos acompanhar como ocorreu a implantação da língua espanhola, enquanto disciplina de língua estrangeira, no Sistema Colégio Militar do Brasil.

### **3.1 A voz das leis: os discursos que constituem**

Uma das categorias para “agregar discursos” é a de “*discursos constituintes*”, atribuída por Maingueneau (2008, p. 37), como uma espécie de enquadramento, dentro de uma mesma categoria, de propriedades que são comuns a alguns discursos. Segundo esse autor, uma das propriedades do discurso constituinte é a de “não reconhecer outra autoridade além de sua própria” (Ibidem), o que nos permite considerar que eles se sobrepõem sobre os demais discursos não aceitando interação ou qualquer submissão a discursos “não-constituintes”. Por essa noção podem ser congregados em discursos constituintes, na visão de Maingueneau, o discurso religioso, o filosófico, o literário, o científico, entre outros.

Certamente, seguindo essa hipótese de congregar discursos em constituintes que, supostamente se (auto) sustentam por sua autoridade, e não permitem uma relação de diálogos com os que são submetidos a eles é que podemos incluir o

*discurso das Leis.*

As leis são postas acima, inclusive das próprias autoridades que a elaboraram e sancionaram, enquanto estiverem em vigor. Como exemplificação de que elas estão acima das autoridades que as elaboraram bastaria lembrar uma lei sobre um imposto: o sujeito considerado “autor”, responsável pela elaboração de uma lei, também será um “contribuinte” do imposto criado por ele.

Além disso, as leis operam pela mesma via e forma de um dogma religioso. Somente os especialistas são autorizados a contestá-las, e apenas por outras resoluções, igualmente sob a forma de outras “leis”, permite-se que se substituam, ou que sejam reeditadas.

Pretendemos analisar nas próximas seções como as leis têm efeitos sobre os discursos “não constituintes”. Iniciaremos com um exemplo em que ocorre uma situação típica de que o lugar de constituir, ou de “poder dizer”, de uma lei, se autoriza por uma forma de enunciar:

**É instituído o Sistema de Ensino do Exército, de características próprias, com a finalidade de qualificar recursos humanos para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções previstas, na paz e na guerra, em sua organização.** (Lei de Ensino do Exército) – o grifo é nosso.

Como um ponto de ruptura dos demais “sistemas de ensino” é preciso destacar que o “Sistema de Ensino no Exército” tem uma Lei própria, que estabelece diferentes níveis de instrução<sup>19</sup>. Acrescente-se que nas leis não há um “nós” elíptico, em que são inscritos alguns. Há uma voz, como um tom de “cumpra-se” que não permite uma inscrição de um nós, expressa pela “impessoalidade” em “É instituído...” que nos faz lembrar uma forma de Lei com cunho religioso, como se estivesse sendo dito “Fica instituída a lei tal para os humanos”.

As partes grifadas no fragmento da lei nos oferecem algumas indicações das finalidades do ensino no exército, que pensamos referenciá-lo a uma tipologia instrumental de ensino, ou seja, se tivéssemos que dizer a partir do que a Lei de Ensino do Exército instituiu como Sistema de Ensino no Exército, diríamos que o

---

<sup>19</sup> A lei de Ensino LEI 9.786. Ensino no Exército Brasileiro regula os diferentes níveis de ensino: fundamental, médio e superior – a Academia Militar das Agulhas Negras, a Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais, a Escola de Administração do Exército, bem como outros centros de formação que seguem a base comum dessa Lei.

ensino serve como instrumento para qualificar pessoas para o provimento de cargos e desempenhar funções no âmbito do próprio exército.

De acordo com Maingueneau (2008, p. 140), os discursos constituintes se organizam “em torno de textos-fontes, indissociáveis de instituições que garantem que ele é necessário para interpretá-los e dizem que ele está autorizado a fazê-lo”. Então, a Lei de Ensino do Exército se organiza e se “constitui” sob a perspectiva da própria instituição Exército. Como uma característica própria do sistema de ensino no exército, diremos que aquilo que se *ensina* no exército, ou seja, o que se institui como ensino, não poderá corresponder em sua totalidade ao ensino disponibilizado em outros estabelecimentos educativos.

Os artigos 3º e 4º da mesma Lei de Ensino do Exército tratam, respectivamente, dos princípios, atitudes e comportamentos valorizados pela instituição. São estabelecidas questões de perfil almejado aos egressos e as atitudes próprias à instituição Exército, o que compõe o rol das diferenças e características próprias, ditas anteriormente, mas não faremos comentários a estes artigos, senão que interessa-nos de maneira específica o Art. 7º, o qual remete aos colégios militares:

Art. 7º O Sistema de Ensino do Exército mantém, de **forma adicional** às modalidades militares propriamente ditas, o ensino **preparatório e assistencial** de nível fundamental e médio, por intermédio dos Colégios Militares, **na forma da legislação federal pertinente**, ressalvadas suas peculiaridades.

§ 1º O ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio a que se refere o *caput* poderá ser ministrado com a colaboração de outros Ministérios, Governos estaduais e municipais, além de entidades privadas.

§ 2º Os Colégios Militares **mantêm regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar.**<sup>20</sup>

Ao relacionarmos este artigo de uma Lei de Ensino do Exército à noção de discurso constituinte, comentada anteriormente, podemos dizer, pelos grifos que o “Sistema (...) mantém (...) ensino preparatório e assistencial” e “regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar”, que as Leis operam em um nível de não haver um “sujeito”, dito de outra forma, não se estabelece uma relação de EU X TU, própria às questões

---

<sup>20</sup> Lei Nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999.

benvenistianas<sup>21</sup>, mas se enuncia por meio de uma “voz” que fala em terceira pessoa e define como deve ser o ensino. Maingueneau (2008, p. 39) faz referência a uma “delegação do Absoluto”, é o que se pode aplicar a esse modo de funcionamento o dizer em uma lei, pois se está diante de uma “voz” que parece ser emanada diretamente de uma lei divina (Maingueneau, *Ibidem*). Isso supõe, que “para não se autorizarem apenas por si mesmos, devem aparecer como ligados a uma Fonte legitimadora” (*Ibidem*). É o que ocorre, no artigo 7º, que tende a unificar a Lei de Ensino no Exército com a “forma da legislação federal pertinente”. Retomamos, portanto, a ideia de que uma lei só pode encontrar um “diálogo”, se é que há um diálogo propriamente dito, com outras “leis”.

### **3.1.1 O que está abaixo da Lei: A hierarquia do SCMB**

Se as leis operam com a noção de discursos constituintes, “um enunciado derivado de um discurso constituinte” se instala no interior de uma hierarquia de gêneros de discurso: há enunciados mais “prestigiosos que outros” (MAINGUENEAU, 2008, p. 141). Acrescentaremos que os enunciados se relacionam às posições hierárquicas que se seguem desde a elaboração de leis à coordenação de suas execuções, às avaliações e aos controles administrativos, e às questões próprias de gestão.

A relação hierárquica que se estabelece no Sistema Colégio Militar do Brasil obedece a determinadas orientações e diretrizes, geralmente encaminhadas e veiculadas por meio de portarias, aditamentos de boletim intensivos, ou por correspondências via fax-símile. Dois níveis hierárquicos se sobrepõem aos Colégios Militares- a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) e o Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP). Em 2009 o DEP passou a ser designado como Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) -, com sede no Rio de Janeiro, este órgão detém um “grau” hierárquico superior àquele primeiro (DEPA).

Algumas aproximações e comparações de hierarquias com as escolas públicas não podem ser postas, porque a relação hierárquica do sistema de ensino público se

---

<sup>21</sup> Para Benveniste (1991, p. 284-293), em seu capítulo sobre a subjetividade da linguagem o “eu” é empregado para dirigir-se a alguém, que será necessariamente um “tu”, além disso, “cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso”.

estabelece via Ministério da Educação, Conselho Nacional/Federal, coordenadorias regionais de educação e secretarias de educação (municipais, estaduais ou federais).

Lembramos que as Leis de Ensino do Exército não funcionam apenas para o Sistema, que compreende um total de 12 Colégios Militares, senão que têm uma abrangência para todos os cursos de formação nos diferentes níveis de instrução, funcionando como uma LDB para diferentes níveis de ensino. Portanto, as Leis do SCMB diferem, em alguns dizeres, da rede pública e privada, e isso deve ser considerado para configurar os objetivos e finalidades próprias dos Colégios Militares. Note-se que o ensino no exército não deixa de guiar-se também pela LDB Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais, porém, ao atender as normativas oficiais governamentais, impõe-se outra hierarquia própria, a qual emite portarias e determina ações sobre currículo e disciplinas.

A diferenciação de níveis de hierarquia nos servirá para a compreensão e para a apresentação dos quadros e cenas que pensamos construir a partir de um questionamento: como o termo *implantação* (referindo-se à língua espanhola) foi sendo enunciado em diferentes documentos e instâncias hierárquicas? Ou seja, quem enuncia (a partir de sua relação hierárquica no sistema) e o que se enuncia (os sentidos que surgem a partir da repetição do termo em diferentes documentos) quando se tende a falar de um mesmo referencial (*implantação*)?

### **3.1.2 Do político para a língua: as relações de poder em suas formas simbólicas**

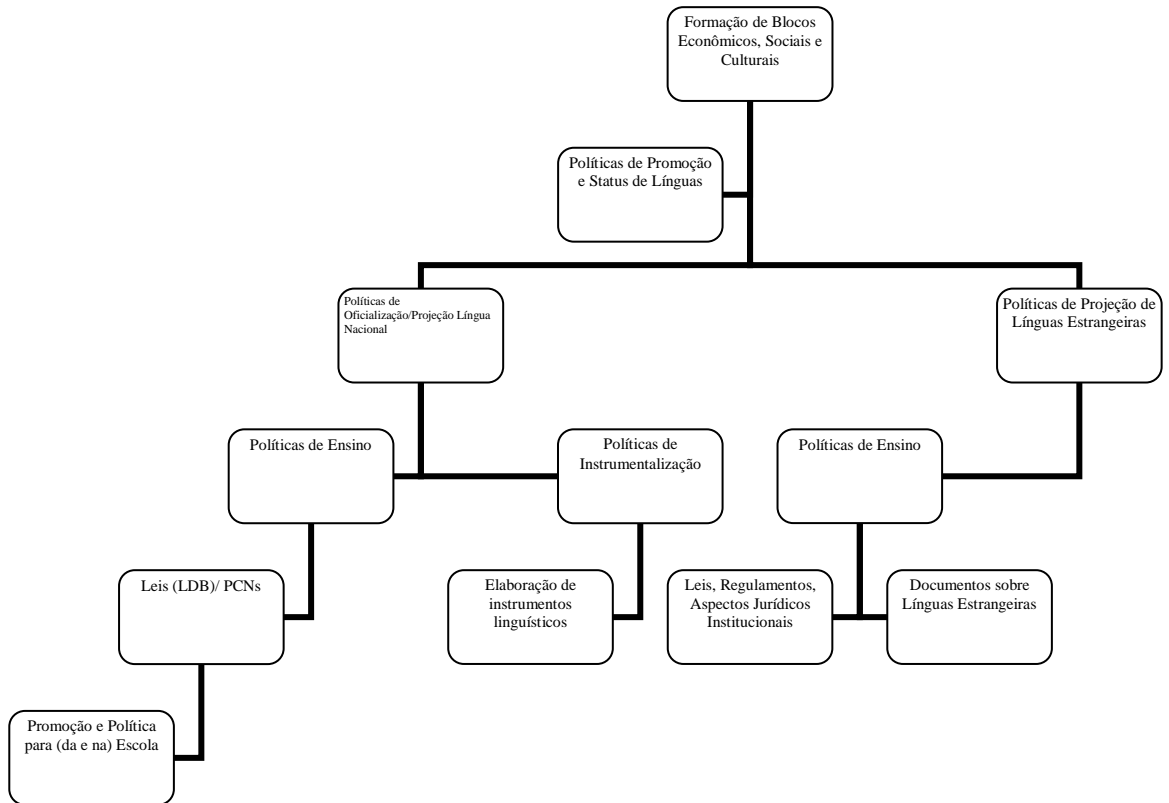
Para Orlandi (2002, p. 95), “falar é uma prática política no sentido amplo quando se consideram as relações históricas e sociais do poder sempre inscritas na linguagem”. As relações históricas e sociais pré-determinam os planejamentos e ações da língua. Cabe aqui um questionamento: em que lugares, ou em quais espaços sociais se elaboram os planejamentos, em nosso caso o linguístico, e em quais se executam o que foi planejado?

Para Guimarães (in ORLANDI, 2007, p 63)

é preciso compreender que a questão que se põe é política, não no sentido de partidos de qualquer espécie, mas no sentido em que a questão envolve um modo de pensar a distribuição das línguas para seus falantes, em outras palavras, uma distribuição de poderes micros e macros.

Buscamos representar, em forma de organograma, alguns desses lugares do planejamento, propondo uma organização das diferentes instâncias de poder em que se determinam as relações políticas, nas quais se tomam as decisões de planejamentos linguísticos:

Fig. 02



A proposta desse organograma, como já dissemos, é apresentar a organização dos lugares sociais e históricos, portanto políticos, os quais não são ocupados simplesmente por um sujeito “x”, ou criados para atender determinados partidos políticos que chegam ao poder, conforme a citação anterior de Guimarães, mas por uma posição social que delega ações, elabora, regula e coordena as questões políticas pela própria relação hierárquica de sobreposições de níveis de poder.

As relações hierárquicas de natureza política operam em lugares ocupados por sujeitos políticos que não atendem, necessariamente, um determinado planejamento de governo. Isso porque, independentemente da ideologia partidária

que ocupa uma posição a relação de poderes existe, antes mesmo que um partido assuma uma posição de destaque.

A língua espanhola, atualmente, é afetada por essas relações de poderes micros e macros. Algumas ações tomadas no Brasil, como a Lei de Obrigatoriedade do ensino de espanhol, foram influenciadas por tomadas de decisões de Estados. Exemplo desse tipo de situação que predetermina o *status* de uma língua pode ser encontrado em textos que foram veiculados na mídia espanhola sobre o interesse mobilizado pela Espanha em implantar o espanhol não apenas no Brasil. Os planejamentos linguísticos, tomados a partir de uma política externa da Espanha, operam com uma visão de que os sujeitos são “usuários” da língua. Assim, reconhecem, por uma perspectiva macro, que a língua se converte em um produto e a relação com o Brasil se dá sob a forma de relação mercantil, em que o mercado de consumidores pode ser explorado:

El internet, la población hispana de EE.UU. y los escolares brasileños se han convertido en las nuevas fronteras a conquistar, y el español se ha constituido en la vanguardia de los ejércitos conquistadores: <Brasil tiene 165 millones de habitantes, de los que 50 millones son Estudiantes, y hará falta preparar a cerca de 200.000 profesores de español. Detrás Iran la industria del libro, del cine y de la música> Rodríguez Lafuente – El País 04/10/99. (DEL VALLE; STHEEMAN, 2004, p. 236-237)<sup>22</sup>

As relações de interesses linguísticos sobre determinada comunidade, conforme a citação, em um local com um índice vultoso de estudantes, que é identificado por um número expressivo de “165 millones de habitantes, de los que 50 millones son estudiantes” torna-se um “mercado” que se abre sob o efeito de uma ampliação da língua vinculada ao ensino escolar, para as questões de acesso à rede mundial de computadores em espanhol, de mercado editorial, formação de professores e consumo cultural.

Para Del Valle e Stheeman (2004) o planejamento da língua enquanto produto de consumo está relacionado ao contexto de pós-colonialismo, em que a língua espanhola entra em conflito com a língua inglesa, considerada como uma LE hegemônica, ou língua franca, e com a qual se trava a “batalha de poderes”. Conforme os mesmos autores: “Todo imperio (...) debe demostrar su poder

---

<sup>22</sup> “A internet, a população hispana nos EUA e os alunos brasileiros se transformaram em novas fronteiras a conquistar, e o espanhol se constituiu na vanguarda dos exércitos conquistadores: <O Brasil tem 165 milhões de habitantes, dos quais 50 milhões são Estudantes, e há uma carência do preparo de cerca de 200.000 professores de espanhol. Detrás irão a indústria do livro, o cinema e a música” – A tradução é nossa.



derrotando a oponentes dignos de respeito y sorteando eficazmente las intrigas cortesanas” (DEL VALLE & STHEEMAN, 2004, p. 236)

Associamos, dessa forma, em um primeiro nível as reuniões de dirigentes de países que decidem fazer acordos com vistas ao crescimento e desenvolvimento de um determinado bloco, como um nível macro de decisões. O lugar ao topo sugere que uma determinação no nível macro, como de propor a regulamentação de uma oficialização de línguas para o bloco, ou seja, a questão de uma escolha de um idioma que circule e represente os países do bloco, sobrepõe-se a todos os níveis relacionados abaixo do organograma.

Às escolas, em um nível micro, chegam os textos tratando sobre as ofertas das línguas acordadas, não pela via política, e sim educacional, ou seja, não são as determinações dos acordos entre os blocos que circulam na escola, mas as decisões e regulamentações de leis educacionais. As ações tomadas em uma política econômica, como acordos entre os blocos, têm efeitos sobre as políticas de ensino. Dessa forma, os textos das instâncias hierarquicamente superiores, cujo lugar é o das relações econômicas, acabam tendo efeitos nos textos de uma lei educacional.

Assim, o que fica acordado em reuniões políticas, na formação de blocos econômicos, predetermina direta e indiretamente, uma ação sobre a linguagem que passa a ser objeto de leis educacionais. As decisões políticas não estão contempladas no texto da lei educacional, mas afetam os níveis hierárquicos subordinados, que irão executar o que foi acordado.

Assim, o político ocorre por meio de “un processus de subjectivation”<sup>23</sup> (RANCIERE, 1998, p. 118) , e que podemos observar pelas relações dos diferentes níveis hierárquicos no organograma, por exemplo, que levam em consideração as tomadas de decisões superiores que agem sobre os diversos níveis. Algumas dessas ações são desencadeadas pelo controle do Estado, que utiliza a escola e “as mídias; e para (...) melhor estratégia” (CALVET, 2007, p. 24) para introduzir as suas reformas linguísticas.

Vimos, também pelo organograma, que uma posição de superioridade norteia as ações a serem tomadas nos níveis inferiores. Sendo assim, um discurso sobre as formações de blocos econômicos tem efeitos sobre os discursos culturais e sociais, e determina as promoções e os “status” das línguas. Conforme Calvet, em quaisquer

---

<sup>23</sup> Tradução livre: “Um processo de subjetivação”.

instâncias as relações “entre a política linguística e o planejamento linguístico são relações de subordinação” (2007, p. 14).

O planejamento linguístico instaurado em um nível de promoção de uma língua, ou a partir de um ato de reconhecimento garante a manutenção de um *status* das línguas que vai regular, orientar, interferir e afetar as relações hierárquicas subordinadas.

Interessam-nos, para as análises que pretendemos durante o trabalho, os enunciados de diferentes documentos, oficiais ou não, sobre as representações das línguas estrangeiras na escola, porque entendemos que essa rede de enunciados que constituem os textos dos documentos, se relacionam a um discurso sobre as línguas estrangeiras, pelas próprias hierarquias sobrepostas e distribuição de lugares de línguas em um planejamento linguístico.

Podemos dizer que este estudo sobre a disputa entre o espanhol e o inglês, nos currículos das escolas do ensino médio (público), pretende contribuir com as questões de políticas de línguas estrangeiras no Brasil, pois retomando Calvet (2007, p. 19), “as relações entre língua(s) e vida social são ao mesmo tempo problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa”.

### **3.2 A análise dos documentos por cenas**

Como dispositivo para adentrarmos nas questões de como as ações políticas mobilizam efeitos e ações, em nosso caso, no Sistema Colégio Militar do Brasil, tomaremos o termo *implantação* (da língua espanhola), filiando-nos a uma fundamentação teórica com base nas questões enunciativas, contudo sem deixar de fazer um diálogo com conceitos da análise do discurso. De maneira específica, tomamos a noção de “cena enunciativa”.

Uma “cena de enunciação” não é um simples quadro empírico, na visão de Maingueneau (2008, p. 51). Para este autor a cenografia se constrói na e pela própria enunciação, e implica “um enunciador e um co-enunciador, um lugar e um momento da enunciação que valida a própria instância que permite sua existência” (Ibidem).

Pela presença de vozes no discurso que se chega à construção de uma cena enunciativa. Abordaremos essas noções com base nos estudos de Guimarães (2005) e Indursky (1997). Antecipamos que a noção de cena enunciativa nos servirá,

primeiramente, para mostrar como posições de quem enuncia se constituem em lugares de poder dizer.

Diremos que *quem* enuncia adquire importância fundamental, a partir de seu lugar de dizer. Primeiramente, porque é interpelado<sup>24</sup> e ao mesmo tempo interpela sujeitos em seus discursos.

Não colocaremos em evidência “quem é ele para que eu lhe fale assim” (ORLANDI, 2002, p. 85) e tampouco os sentidos aos quais são remetidos os enunciados, para focarmos as *posições* (ou pontos de vista do enunciador), identificadas pelo uso de um “eu”, como faz Ducrot (1986) em seu “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação” ao romper com a ideia benvenistiana de que em um enunciado se encontra uma só “pessoa”, ou seja, para Benveniste (1991), na sua “subjetividade da linguagem” a relação de “Eu x Tu” não resulta de uma teoria que separa o “eu” do próprio enunciador. Ao separar sujeito empírico (SE), locutor (L) e enunciador (E), Ducrot formula que o autor de um enunciado não se expressa diretamente, senão que coloca em cena, no próprio enunciado, um certo número de personagens, de figuras discursivas.

Para nossa exemplificação retomaremos a Lei de Ensino do Exército, que antes de qualquer capítulo traz a seguinte redação: “O PRESIDENTE DA REPÚBLICA – Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei.” (grifos nossos)

Nossa “cena” começa a ser construída a partir do tempo da lei: A Lei de Ensino do Exército (Lei 9.786) foi sancionada em 08 de fevereiro de 1999. Abordamos o tempo da lei, como uma organização cronológica, porém o tempo da pessoa em “faço” e “eu sanciono” é outro (presente), atribuindo-se nesse enunciado a um “ele” “o presidente da república”. No “lugar” de “presidente” do Brasil, o “eu” não pode ser confundido com a pessoa de Fernando Henrique Cardoso, presidente em exercício em 1999.

Temos, então, retomando a questão da polifonia em Ducrot, um sujeito empírico (Fernando Henrique Cardoso), um ponto de vista, ou uma posição de enunciador (o presidente) e o locutor o “faço/eu sanciono” funcionando nesse discurso.

---

<sup>24</sup> O mecanismo da *interpelação* é definido como o processo através do qual a ideologia *recruta* sujeitos entre os indivíduos. Ela os recruta a todos, ou seja, há um mecanismo de interpelação que transforma os indivíduos em sujeitos na visão de Althusser (1996, p. 133).

Tampouco há propriamente uma conversa interpessoal na redação desse enunciado. O enunciatário não se faz presente na elaboração da Lei, ou até mesmo não pode dialogar com a sanção do presidente. Ao relacionarmos a noção de discurso constituinte à ação de sancionar uma lei, perceberemos que acima do Presidente não há nenhuma outra instância que possa fazê-lo. Já mencionamos anteriormente que nos discursos constituintes há um funcionamento, conforme Maingueneau (2008) de uma “delegação do Absoluto”.

Se o “eu” não é necessariamente o Sr. Fernando Henrique Cardoso, e sim o “Presidente”, então é o lugar, e dentro de uma temporalidade, que foi conferido ao Sr. Fernando Henrique Cardoso o poder de sancionar leis, que atribui poder para realizar essas ações, o que o mantém na posição de enunciador, que é historicamente construído e não pessoal.

Compararemos as cenas enunciativas, tomando como base um modelo benvenistiano, e outro com base em Guimarães (2005), construindo da seguinte forma:

Fig. 03 – Cena Enunciativa - Benveniste

<i>Enunciador</i>	<i>Enunciatário</i>
<i>EU</i>	TU
<i>TU</i>	<i>EU</i>

Fig. 04 – Cena Enunciativa – Guimarães

<i>Enunciador</i>	<i>Enunciatário</i>
<i>Eu sanciono/faço (locutor)</i>	TU
↓	↓
<i>Presidente (enunciador)</i>	Interlocutor coletivo
↓	↓
<i>Fernando Henrique Cardoso (sujeito empírico)</i>	Militares / Pessoas pertencentes ao Sistema de Ensino do Exército

Nas figuras podemos contrastar que, em Benveniste (Ibidem), a relação entre o “EU” “TU” depende de quem assume a “palavra”. Enquanto Guimarães define um “Locutor” como “aquele que assume a palavra e se põe no lugar que enuncia, necessariamente está afetado pelos lugares sociais autorizados a falar” (GUIMARÃES, Ibidem, p. 24).

Guimarães (2005, p. 23), ao fazer referência aos locais dos espaços de enunciação como especificações de uma cena enunciativa desloca a noção daquele que fala como uma pessoa, para uma configuração de um agenciamento enunciativo, ou seja, são os lugares que constituem os dizeres e não pessoas donas de seu dizer.

Um dos motivos para que não se estabeleça diálogo, no exemplo acima, é porque os papéis já são fixados antes de qualquer ato: ninguém questionará se cabe ou não a um presidente sancionar ou vetar leis; há um consenso entre sujeitos (e o próprio enunciado revela isso) de que a nenhum outro sujeito se atribui o poder para sancionar ou vetar leis que cabem ao executivo. A partir de um lugar social, pois segundo Guimarães (ibidem) o lugar ocupado não é pessoal, mas historicamente determinado, além de se fixar o enunciador fixa-se também o lugar do enunciatário. Nesse caso o enunciatário é impotente para um diálogo com o presidente.

Enquanto que para a teoria benvenistiana uma relação de um locutor e um alocutário se organiza sobre a ordem de que uma mudança de locutor implica em uma alternância de EU x TU x EU, na cena enunciativa uma mudança de sujeito empírico não implica a mudança de um enunciador, porque no caso específico apresentado acima poderia ser qualquer outra pessoa para sancionar a lei, que não o Sr. Fernando Henrique Cardoso, desde que a ela fosse conferido o lugar de sancionar, ou seja, sob uma posição de enunciador como presidente se fixam lugares que são historicamente constituídos, não pessoais.

Depreendemos das cenas enunciativas uma noção para as questões políticas que pretendemos: a noção de que os enunciados, pela maneira que se articulam e se constituem, são ao mesmo tempo a materialidade linguística e materialidade discursiva (no sentido de que o presidente fala português, no Brasil, e lhe é conferido o poder, a partir de um lugar social autorizado, de delegar, sancionar, vetar, etc.). Há uma polifonia de vozes em cena, portanto, de um enunciado que divide diferentes lugares (sujeito empírico, enunciador e locutor). São nessas

condições de lugares, tempo e espaço que o discurso de um enunciador se relaciona com uma pluralidade de enunciatários, constituindo-se no enunciado posições e níveis de hierarquia fixas.

Porém, a ação de sancionar ou vetar leis não escapa daqueles que não concordam com uma determinada lei, e aí se instaura o que Guimarães (2005) toma como conflito. Charaudeau (2006) defende, com relação à política, que ela se constitui como um “campo de batalha” e nela se trava uma guerra simbólica para estabelecer relações de dominação ou pactos de convenção e, sendo assim, o discurso político se faz mediante o discurso do poder. O que entra em jogo no dizer político, segundo o mesmo autor, é da ordem do pertencimento a quem domina, bem como a quem entra em consentimento com a dominação.

Conforme Maingueneau (2008, p. 67) o próprio enunciado pode contemplar o locutor e alocutário, pois uma “maneira de dizer, de certa forma, é também a mensagem”, de maneira que não é simples, em uma análise, separar materialidade linguística e materialidade enunciativa-discursiva.

Aproveitando questões da análise do discurso, Indursky (1997, p. 25) elabora uma cena sob duas perspectivas: pela Teoria da Enunciação e pela Análise do Discurso. Para essa autora, sob a primeira perspectiva, da enunciação, tem-se um sujeito “muito forte”, soberano, consciente de intenções e responsável por seu dizer, um sujeito que se significa na língua, porque é histórico e político. Essa noção revela uma teoria enunciativa própria ao sujeito em Benveniste. Enquanto que pela segunda perspectiva, da análise de discurso, a primeira ruptura ocorre com a “força” que se atribuiu ao sujeito, que não é tomado como idealista, por ser interpelado pela língua e, por essa via pela ideologia.

Ao produzir o seu discurso, o sujeito o faz sob determinadas posições de sujeito que, da mesma forma, são ideológicas. Se para a teoria enunciativa o sujeito é consciente, na AD o sujeito é atravessado pelas questões históricas e pelo inconsciente.

Já a noção de situação da enunciação, para Indursky (Ibidem) incorpora-se à AD enquanto “condições de produção”, ou seja, um discurso ocorre sob questões sociais, históricas, ideológicas, psicológicas e linguísticas. Michel Pêcheux mobilizou a noção de condições de produção tendo como perspectiva que uma “posição (...) é inscrita no espaço da luta de classes” (MAINGUENEAU, 2008, p. 14). Os sujeitos enunciam sob condições, ou seja, a partir de uma inscrição em uma formação

discursiva que determina “o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (PÊCHEUX et al., in MALDIDIER, 1990, p.148).

Para a análise que pretendemos no trabalho é importante ressaltar que há relações políticas implícitas que funcionam pela subjetividade e pela noção de que os sentidos se constroem historicamente no discurso. Embora na visão de Indursky as duas noções (teoria enunciativa e análise do discurso) tenham diferentes perspectivas, apresentamos anteriormente as cenas de uma maneira que Guimarães (2005) e Maingueneau (2008) aproximam às questões da enunciação e discurso sem, no entanto, permanecer com a visão benvenistiana da subjetividade da linguagem. São essas considerações que apontam que o lugar de quem enuncia sobre línguas é um fator determinante porque ocupa espaços privilegiados de poder: LDB, PCNs, Ministério da Educação, Chefia de Departamento, etc.

## CAPÍTULO 4. OS ENUNCIADOS SOBRE A *IMPLANTAÇÃO* DO ESPANHOL NOS DOCUMENTOS DO SCMB ANTERIORES À LEI 11.161/05

Acompanhamos, nos capítulos anteriores, como os enunciados de leis, em nosso caso os discursos sobre a língua, fazem parte de uma prática política. Nos discursos das Leis (discursos constituintes) estão imbricados os planejamentos linguísticos. A promoção da *implantação* da língua espanhola em 2005, com a Lei 11.161, não pode se dissociar de um planejamento que já vinha ocorrendo em discursos “não constituintes”. O que pretendemos apresentar, neste capítulo, é como a *implantação* prevista na Lei 11.161 foi antecedida por “acontecimentos”: em diferentes discursos, recortamos enunciados sobre a *implantação* da língua espanhola no Sistema Colégio Militar, especificamente em documentos dos anos de 2000 a 2003.

Trazemos a noção de “acontecimento” não como um fato isolado. Por acontecimento trataremos aqui, conforme Sturza (2006),

Tanto a noção de temporalidade, enquanto constitutiva do sentido no enunciado, como a noção do que designam as categorias discursivas como o sujeito-enunciador, são importantes para a análise enunciativa, na medida em que nos dão uma outra concepção do Acontecimento, no âmbito dos estudos da significação. (STURZA, 2006, p. 67)

A “outra concepção do Acontecimento”, relacionada à teoria enunciativa, remete, conforme Sturza, aos modos de definição de enunciação em Ducrot (1988), que considera a enunciação “como uma atividade do sujeito (...); como segmento do discurso (...); e como Acontecimento - que é ‘o aparecimento do enunciado em uma dada temporalidade’.” (STURZA, *Ibidem*).

Portanto, uma Lei, como a 11.161, sobre a *implantação* do espanhol, não ocorre como um fato isolado. A noção de acontecimento enunciativo é importante aqui para apresentar como a *implantação* perpassa diferentes temporalidades e discursos.

Para Guimarães (2005, p. 11) o Acontecimento está constituído por uma temporalidade afetada por uma historicidade. Para este autor é o acontecimento que temporaliza:

a temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou



recordação pessoal dos fatos. O passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como a latência de futuro. (Guimarães, 2002, p.12).

Segundo Ducrot (1986, p.183) o acontecimento é “o aparecimento de um enunciado” e a realização de um enunciado é um “acontecimento histórico: se dá existência a algo que não existia antes que se falasse e que não existirá depois.” Em nosso caso, cada vez que aparece um enunciado sobre a *implantação* é um acontecimento que não se repete.

Junto à noção de acontecimento traremos as cenografias<sup>25</sup> em forma de esquema, apresentada no capítulo 03, para apresentar as relações que estão imbricadas nos discursos de uma Lei.

Na Lei do Exército, no capítulo anterior, focamos uma cenografia sobre o uso do “eu sanciono” e “presidente”, sendo importante para percebermos que um enunciado não se reveste apenas de materialidade linguística, mas dependendo de quem tem o poder de dizer se instituem lugares históricos e sociais, ou seja, ao ocupar um lugar social para enunciar “se reveste em um modo de dizer” (GUIMARÃES, 2005), e daí a importância da visualização em forma de cenas. O que coloca em jogo ao enunciar, portanto, não são apenas estruturas da língua e sentidos, mas quem diz, o como diz e para quem se diz.

O retorno da língua espanhola no currículo das disciplinas escolares também se dá sob condições de lugares de dizer. Deslocaremos nossa atenção, a partir da noção de cena enunciativa, de quem enuncia para o que se enuncia, ampliando a idéia de lugar, vista na cena do capítulo anterior, com o objetivo de acompanharmos como os “enunciadores” e “locutores”<sup>26</sup> atualizam sentidos em cada enunciado autorizado a falar a partir de um lugar de dizer sobre um “mesmo” termo – a *implantação* da língua espanhola – para entendermos o que se (re) atualiza a cada repetição de implantação.

Concordamos, então, que a realização de um enunciado é único e cada vez que um “mesmo enunciado” aparece os sentidos sobre esse “mesmo” temporaliza e promove outros sentidos, por ser temporal, histórico e por ser atividade de sujeitos. A seguir acompanharemos como recortamos os nossos enunciados.

---

<sup>25</sup> Maingueneau ao se referir a uma cena de enunciação fala de “cenografia”. A cenografia se aproxima da noção de cena de enunciação, em que formas (linguísticas) e conteúdos (semântica) estão imbricados de maneira intrínseca.

<sup>26</sup> Utilizamos no capítulo anterior as noções de Ducrot (1986) sobre a polifonia em um enunciado que se divide em: sujeito empírico, locutor e enunciator.

#### 4.1 O recorte de enunciados nos documentos

A hierarquia do Sistema Colégio Militar do Brasil e a noção de que uma lei é um tipo de discurso constituinte podem parecer isoladas no capítulo anterior, mas essas duas considerações são fundamentais para a análise que pretendemos. Primeiro, por entendermos que os enunciados que recortamos estão afetados por essa dupla via: por atender Leis (do Estado); e por pertencer a uma estrutura que detém lugares autorizados para enunciar, de forma escalonada, a partir de uma relação hierárquica de um departamento para uma diretoria, e dessas aos diretores dos colégios.

A razão de recortar os enunciados sobre a *implantação* se deve a uma *inscrição*<sup>27</sup>, ou como já dissemos anteriormente, como um acontecimento, desse termo em diferentes discursos, cuja repetição instala uma rede de enunciados que o faz atualizar-se a cada uso. Talvez o termo adequado não seja a implantação, e é nessa direção que caminharíamos, na tentativa de mostrar como o inglês vai perdendo o seu lugar, dividindo e se transformando com o espanhol.

A esses documentos designaremos de oficiais por se tratar de tipologias discursivas internas à instituição Exército, ou destinados a ela, cujos gêneros, como o de correspondências de uma editora comercial de livros, ou de correspondências remetidas pela DEPA ao Sistema Colégio Militar e, finalmente a algumas grades de disciplinas do Ensino Médio do próprio Colégio Militar, tem como base as “Instruções Gerais para a correspondência, as publicações e os atos administrativos no âmbito do Exército”<sup>28</sup>.

A divisão de nosso recorte abrange os seguintes documentos:

- a) Uma correspondência da representante da Cambridge University Press, destinada ao Cel Caracas, em 27 de junho de 2001;
- b) Uma grade de distribuição de disciplinas, do Anexo C5 do Plano Geral de Ensino, da 1ª série do Ensino Médio, do ano de 2001;

---

<sup>27</sup> Em Maingueneau (2008, p. 47) o autor diz que “produzir uma inscrição é não tanto falar em próprio nome, mas seguir os traços de Outro invisível” o que dá uma idéia de que os enunciados se inscrevem em um discurso fonte, ou seja, um discurso constituinte.

<sup>28</sup> O documento também é conhecido como IG 10-42 (Instrução Geral 10-42) emitida pelo Ministério da Defesa, por meio da Portaria nº 041, de 18 de fevereiro de 2002.

- c) Uma grade de distribuição de disciplinas, do anexo C6 do Plano Geral de Ensino, da 2ª série do Ensino Médio, do ano de 2001;
- d) Anexo A2 (grade curricular do Ensino Médio) ao Plano Geral de Ensino, ano de 2002;
- e) Anexo B (grade curricular do Ensino Médio) ao Plano Geral de Ensino, ano de 2003;
- f) Uma correspondência da representante da Cambridge University Press, destinada à Chefe da Seção de Ensino F (seção de idiomas), em 09 de abril de 2002;
- g) Uma correspondência da representante da Cambridge University Press, destinada à Chefe da Seção de Ensino F (seção de idiomas), em 18 de abril de 2002;
- h) Um fax-símile, datado de 11 de Junho de 2002, do Chefe de Gabinete da Depa destinado aos Colégios Militares;
- i) Uma Ata - Relatório da Reunião de Ensino de Língua Estrangeira Moderna no SCMB/ 2003

Como forma de enquadrar a documentação, operamos com uma divisão em três tipos de discursos:

DISCURSO PEDAGÓGICO	DISCURSO EDITORIAL COMERCIAL	DISCURSO INSTITUCIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anexo C5 (2001);</li> <li>- Anexo C6 (2001);</li> <li>- Anexo A2 (2002); e</li> <li>- Anexo B (2003).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 02 correspondências da Cambridge (2001-2003)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fax (2002) – DEPA; e</li> <li>- Ata (Relatório da Reunião de Ensino de Língua Estrangeira Moderna, 2003).</li> </ul>

Justificamos também que esses documentos circularam no SCMB, entre os anos de 2001 e 2003, antes mesmo do espanhol ser implantado de forma “obrigatória”, com a Lei 11.161/05. Torna-se relevante visualizar como se

organizavam as disciplinas de línguas estrangeiras antes que uma “ordem”, com tom de delegação do absoluto e obrigatoriedade, mudasse as grades da escola.

É assim que analisamos os documentos abaixo relacionados e organizados como discursos sobre a implantação, e os enunciados como acontecimentos enunciativos, com objetivo de que acompanhar sua historicidade e as mudanças que ocorrem pela temporalidade e pelo processo de re-escrituração que se dá cada vez que um enunciado se refere à implantação do espanhol.

## **4.2 O discurso editorial comercial**

Nesta seção trataremos dos interesses de uma editora comercial de livros didáticos em continuar com a fatia do mercado que já garantia. Antecipamos que, especificamente, esta editora era responsável pela venda de livros de inglês ao SCMB.

Embora o nosso recorte do discurso editorial comercial seja composto por três correspondências, para efeito de análise, separamos, primeiramente por subseções, e em cada subseção sinalizaremos com algumas setas as sequências enunciativas (SE) que nos interessam para visualizarmos o funcionamento do enunciador e locutor nos documentos. Para efeito de organização, também enumeramos em SE os demais documentos que compõe o nosso corpus: as grades - os discursos pedagógicos – e a ata de uma reunião - discurso institucional.

Iniciaremos, sempre que houver necessidade, com uma apresentação prévia do documento em análise e sua digitalização, uma vez que pensamos em um melhor acompanhamento por parte do leitor, pois se fôssemos recorrer a anexos haveria necessidade de recorrer, constantemente, ao final da dissertação e retornar à subseção em análise, demandando tempo e esforço para a leitura.

Ao final de alguns comentários, quando sentirmos necessidade de uma retomada de análise, recorreremos a um esquema em forma de cena enunciativa.

### **4.2.1 Da possibilidade da denegação aos desejos da não implantação do espanhol**

Esta subseção trata de uma carta enviada ao Sistema Colégio Militar do Brasil, em 27 de junho do ano de 2001, tendo como remetente a Sra. Alcione Soares

Tavares, representante da Cambridge, destinada ao Cel Caracas.

A Sra. Alcione Soares Tavares, nesta correspondência, faz funcionar um discurso que opera com a função de um “porta-voz” da editora. Conforme Zoopi-Fontana (2003) o “porta-voz”, se constitui em um locutor que não está isento de uma tensão referencial e, ora se inclui no que diz, ora trata de excluir-se de seu dizer.

Além de relacionarmos a função do porta-voz, temos que fazer referência a Ducrot (1986), que divide, na enunciação, o sujeito empírico, o enunciador e o locutor. Como forma de atribuir essas noções de Ducrot, podemos dizer que há uma locutora funcionando na carta, ou seja, uma responsável pelo enunciado, e que, às vezes, pode ou não coincidir com o sujeito empírico. Como exemplificação de que um locutor pode não coincidir com o sujeito empírico, basta lembrar que alguém pode solicitar a outra “pessoa”, enquanto ser no mundo, que redija um documento.

Os enunciadores são, para a visão ducrotiana, os pontos de vista a que o locutor toma posição para situar-se no discurso. Não podem ser confundidos o enunciador e o locutor, porque ao locutor cabe uma responsabilidade, e a tensão que desestabiliza essa responsabilidade mostra os pontos de vista em um enunciado, ou seja, os enunciadores funcionam com o locutor, de maneira que as posições (tensas) possam, ora identificar-se com um ponto de vista enunciador - locutor, outra divergir, às vezes manter-se neutro sob um posicionamento.

No caso da editora comercial, que compõe nosso recorte, a Cambridge, há enunciador cujo ponto de vista predomina: o interesse é a venda de material didático. À medida que formos analisando algumas sequências enunciativas, apresentaremos as demais posições do enunciador.

Lembramos, contudo, que outras editoras enviaram suas propostas também por meio de fax e correspondências comerciais, dentre elas a Oxford, a Santillana, a FTD, a Pearson, entre outras, porém da documentação que foi arquivada encontrou-se apenas a da Cambridge, portanto não apresentaremos outros “posicionamentos” que não os representados pelos locutores da Cambridge.

Rio de Janeiro, 27 de junho de 2001

Prezado Cel Caracas

De acordo com a discussão que tivemos na reunião do dia 11 de junho último, seguem abaixo algumas considerações sobre as modificações que estão sendo propostas para o SEAN dos Colégios Militares.

Em primeiro lugar, gostaria de esclarecer os níveis da série *New Interchange* usados no SEAN:

INICIANTE A (5ª SÉRIE/EF)	NEW INTERCHANGE INTRO A	NÍVEL PARA ALUNOS INICIANTES
INICIANTE B (6ª SÉRIE/EF)	NEW INTERCHANGE INTRO B	NÍVEL PARA ALUNOS INICIANTES
BÁSICO A (7ª SÉRIE/EF)	NEW INTERCHANGE 1A	NÍVEL PARA ALUNOS FALSO INICIANTES
BÁSICO B (8ª SÉRIE/EF)	NEW INTERCHANGE 1B	NÍVEL PARA ALUNOS FALSO INICIANTES
INTERMEDIÁRIO A (1º ANO/EM)	NEW INTERCHANGE 2A	NÍVEL PARA ALUNOS PRÉ-INTERMEDIÁRIOS
INTERMEDIÁRIO B (2º ANO/EM)	NEW INTERCHANGE 2B	NÍVEL PARA ALUNOS PRÉ-INTERMEDIÁRIOS

Como o SEAN organiza os alunos por nível de inglês, as séries não são exatamente as colocadas na primeira coluna da tabela acima, pois é possível que um aluno do 1º ano do Ensino Médio (EM) venha a participar de um grupo no nível Básico A, dependendo do seu nível de inglês. Entretanto, de uma maneira geral, alunos que iniciam o programa na 5ª série do Ensino Fundamental (EF) chegam ao segundo ano do EM com um nível intermediário de língua inglesa. Ao iniciarem *New Interchange 2B*, os alunos têm ainda um nível pré-intermediário e ao término deste livro estão aptos a iniciar um curso de nível intermediário.

SE1

#### Comparando o programa do SEAN com os cursos do IBEU-RIO (Instituto Brasil Estados Unidos):

Os níveis do SEAN dos Colégios Militares (CMs) correspondem aos níveis do inglês ensinado no IBEU-Rio (uma das instituições mais conceituadas da cidade do Rio de Janeiro). A série didática - *New Interchange* - é a mesma adotada em ambas as instituições.

A diferença básica está no tempo gasto para cobrir cada nível da série. Como foi demonstrado na tabela acima, cada nível de *New Interchange* é dado em dois anos letivos nos CMs (isto é, os CMs utilizam as partes A e B de cada nível em dois anos

SE1: Comparando o programa do SEAN com os cursos do IBEU-RIO (INSTITUTO Brasil Estados Unidos)

letivos) enquanto que no IBEU, cada nível é dado em um ano letivo (ou seja, a parte A é dada no primeiro semestre e a parte B no segundo). Esta diferença se deve à quantidade de alunos em sala de aula e à carga horária oferecida em cada instituição.

Assim, um aluno que tenha iniciado o programa do SEAN na 5ª série do EF e tenha terminado no 2º ano do EM tem o nível de inglês correspondente ao aluno que tenha completado três anos do IBEU. Isto significa dizer que atingiu o nível intermediário do aprendizado de língua inglesa.

#### Reavaliando o programa do SEAN:

Na reunião acima mencionada, juntamente com o Ten Cel Vasconcelos, me foram passados três problemas que são enfrentados pelos professores do SEAN:

SE2

- há alunos do Ensino Médio ainda iniciantes entrando no meio do programa e, por conta disso, nem avançam no aprendizado de língua inglesa, nem se preparam de forma eficiente para os exames de conhecimento instrumental da língua inglesa (Concurso de Admissão da EsPCEx e vestibular).
- há alunos que precisam se preparar para o Concurso de Admissão da EsPCEx e o período de um ano (2º ano/EM) não é suficiente.
- há alunos interessados em estudar espanhol no EM.

#### Quais são as propostas de mudança?

1. Terminar o programa do SEAN na 8ª série/EF e dar inglês e/ou espanhol instrumental no EM.
2. Continuar o programa do SEAN até o 2º ano do EM, dando ao aluno a possibilidade de escolher outro idioma a partir do 1º ano do EM.
3. Terminar o programa do SEAN no 1º ano do EM.

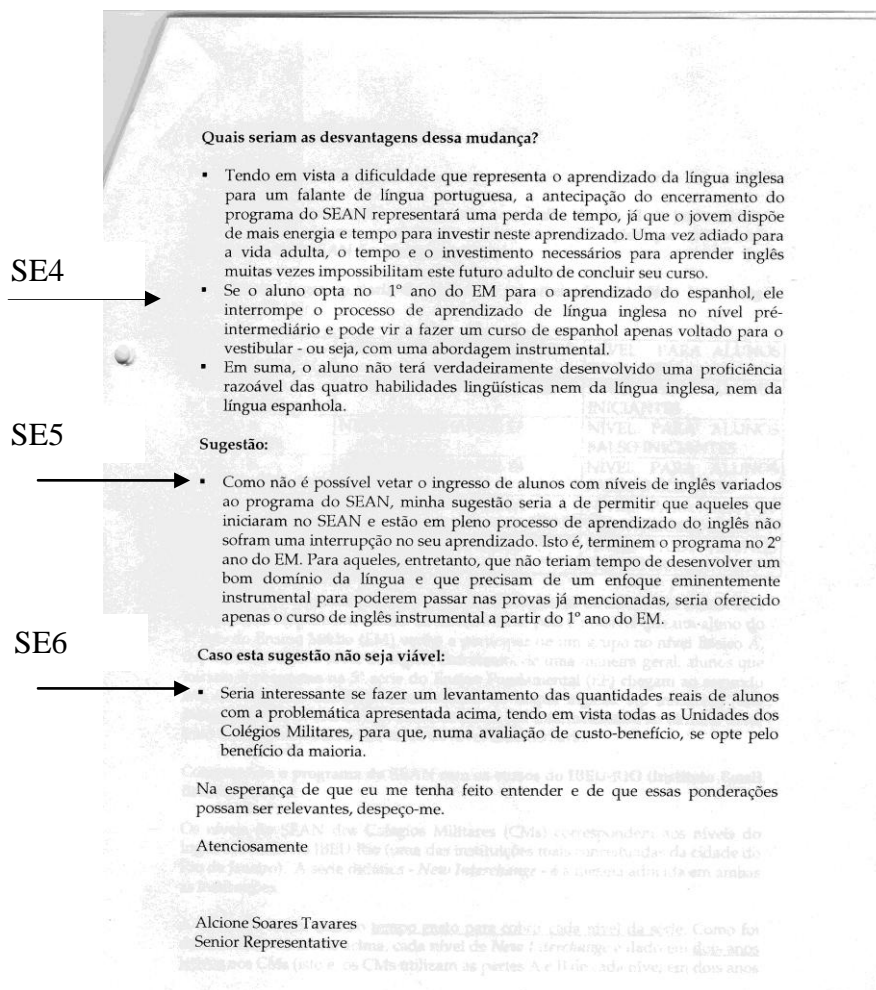
#### Quais são as vantagens de encerrar o programa do SEAN mais cedo?

SE3

- Os professores do Ensino Médio poderiam apresentar um programa todo voltado para o inglês instrumental e, com isso, preparar melhor alunos de níveis de inglês diferentes para a preparação para os exames acima mencionados
- Os professores de espanhol teriam três anos para habilitar seus alunos para o vestibular, caso eles viessem a optar pela língua espanhola no 1º ano do EM, em vez da língua inglesa.

SE2: há alunos do Ensino Médio ainda iniciantes entrando no meio do programa e, por conta disso, nem avançam no aprendizado de língua inglesa, nem se preparam de forma eficiente para os exames de conhecimento instrumental da língua inglesa (Concurso de Admissão da EsPECEX e vestibular).

SE3: os professores de espanhol teriam três anos para habilitar seus alunos para o vestibular, **caso eles viessem** a optar pela língua espanhola



SE4: o aluno **não terá** verdadeiramente desenvolvido uma proficiência razoável das quatro habilidades linguísticas **nem da língua inglesa, nem da espanhola.**

SE5: Como não é possível vetar o ingresso de alunos com níveis de inglês variados (...) minha sugestão seria que aqueles que iniciaram o SEAN (...) não sofram interrupções.

SE6: Seria interessante se fazer um levantamento das quantidades reais de alunos com a problemática apresentada acima (...) para que, numa avaliação custo-benefício, se opte pelo benefício da maioria.

Não é de estranhar que na carta fiquem evidentes os “desejos”, conforme o título desta subseção, da locutora, porta-voz da Cambridge, de que não ocorra a



implantação do espanhol. Se o interesse da Cambridge é vender material didático, quais razões levam à construção dos itens “vantagens” e “desvantagens” do oferecimento de inglês e espanhol, no sistema?

Pelos enunciados que comentaremos a seguir, acompanharemos as tensões, que tenta congrega as línguas e aliviar conflitos, com objetivo mercadológico, dando testemunho em forma de avaliação sobre o oferecimento das duas línguas na escola: a essa tensão Zoppi-Fontana (2003, p.74) designa como uma “retórica do povo em ato”, ou seja, como testemunha do próprio dizer.

A carta evidencia que em diferentes parágrafos o locutor se vê afetado por diferentes enunciadore, ou seja, os pontos de vista se alternam, ora de representante de livros didáticos de inglês, sendo politicamente correto a partir da visão da editora, ora a tensão faz surgir um enunciador defensor e professor de língua inglesa, colocando-se no lugar do outro, e finalmente por um enunciador avaliador de “Vantagens” e “Desvantagens” do oferecimento das línguas estrangeiras.

Ao dizer em SE1 - “Os níveis do SEAN dos Colégios Militares (CMs) correspondem aos níveis de inglês ensinado no IBEU-Rio (uma das instituições mais conceituadas da cidade do Rio de Janeiro)” o locutor faz funcionar um enunciador que se vê autorizado a uma comparação entre os Colégios e um Instituto Privado evidenciando uma “porta-voz” de uma representante de editora. Segundo essa “porta-voz”, apenas utilizando-se como critério comparativo do uso “dos mesmos livros didáticos” (série Interchange), nas duas instituições, é possível fazer uma espécie de balanço de níveis de inglês ao final de um processo.

Após estabelecer as diferenças entre o tempo em que cada instituição (a porta-voz) utiliza o material, bem como o número de alunos por sala e a carga horária, que sustenta a avaliação para a comparação feita:

assim, um aluno que tenha iniciado o programa do SEAN na 5ª série do EF e tenha terminado no 2º ano do EM tem o nível de inglês correspondente ao aluno que tenha completado três anos de IBEU. Isto **significa dizer que atingiu** o nível intermediário do aprendizado de língua inglesa.

Um enunciador avaliador se torna mais declarado no enunciado S2 - “há alunos do Ensino Médio ainda iniciantes entrando no meio do programa e, por conta disso, nem avançam no aprendizado de língua inglesa, nem se preparam

de forma eficiente para os exames de conhecimento instrumental da língua inglesa (Concurso de Admissão da EsPECEEx e vestibular)” que, mesmo sem fazer qualquer investigação dos “alunos”, antecipa que uma mudança provocada pelo espanhol faz com os “iniciantes (...) nem avançam no aprendizado de língua inglesa, nem se preparam..” excluindo a língua espanhola do aprendizado de línguas e dos exames vestibulares, trazendo dessa forma o discurso do lugar do inglês, o qual apresentamos no capítulo 2, quando utilizamos a forma de metáfora de Calvet, sobre o lugar das línguas na realidade da América Latina.

Também se observa a proposta de avaliação em verificar as “vantagens” de encerrar o programa do SEAN mais cedo (na 8ª série EF). Nesse item, uma posição de enunciador se coloca no lugar do outro, como defensor da manutenção da língua inglesa ao utilizar a seqüência enunciativa 3 (SE3): “**os professores de espanhol** teriam três anos para habilitar seus alunos para o vestibular, **caso eles viessem** a optar pela língua espanhola”. O uso do condicional em “caso eles viessem a optar” revela uma tensão, em nossa visão, de conflito entre o porta-voz da editora de materiais didáticos e o enunciador afetado pelo lugar ocupado pelo inglês. Assim o espanhol pode ser apenas uma *possibilidade*, pois se reveste em “caso eles (os alunos) viessem a optar”.

Neste domínio, a implantação do espanhol, para este enunciado, significa possibilidade, opção e condição. Portanto, além de enunciar de um lugar avaliador, escapam lapsos do porta-voz da editora, cujo discurso assume o de professores e defensores do ensino de inglês.

Essa tensão estabelece um desejo de “denegação” (GUIMARÃES, 2005) que evita dizer que os alunos não farão a opção para outra língua, ou que “não quer que os alunos optem pelo espanhol” o que leva à conclusão da SE4 - desvantagem da mudança – informando ao seu alocutário que “o aluno **não terá** verdadeiramente desenvolvido uma proficiência razoável das quatro habilidades linguísticas **nem da língua inglesa, nem da espanhola**”.

Novamente no item “desvantagens dessa mudança” o ponto de vista do enunciador defende o inglês, o que pode ser identificado ao dizer que a opção do aluno pelo espanhol no 1º ano do EM “**interrompe** o processo de aprendizado de língua inglesa”. Dessa forma, torna-se evidente o sentido para a implantação da língua espanhola como o de interrupção de um processo da língua inglesa, juntamente com o desejo da denegação do desenvolvimento de habilidades na

língua espanhola.

Há também, para finalizarmos os comentários sobre o documento, um item que é denominado “sugestão”, e nele há um retorno de locutor (porta-voz) que retoma o ponto de vista comercial da editora ao escolher o uso da primeira pessoa ao dizer “minha sugestão”, afinal seu objetivo é a venda de livros didáticos, mas que não escapa da autorização de uma posição de avaliador ao dizer que (SE 5) “**não é possível vetar** o ingresso de alunos com níveis variados ao programa do SEAN” e de “**permitir** que aqueles que iniciaram o SEAN (...) **não sofram** uma interrupção no seu aprendizado”.

Entendemos, por esses fragmentos, que a “sugestão” revela um testemunho de verdade, apresentando tensões, como se estivesse fazendo um pedido ao alocutário, que detém um certo poder de implantar o espanhol, o veto de ingresso de alunos em espanhol. Por isso limita-se a dizer que “não consegue vetar”.

Resta ao alocutário, afetado pelo sentido que propõe a interrupção do processo de ensino do inglês e da possibilidade da denegação pela opção ao espanhol, concretizar o desejo de não **permitir** que isso ocorra e de **vetar** o ingresso de alunos do inglês que optam pelo espanhol (vetar reforça o sentido de não permitir ou de criar obstáculos), pois em SE 6, o que interessa são o “custo-benefício” e a escolha da “maioria”.

#### **4.2.2 Problemas para os Colégios Militares e melhoria para os editores**

Como acompanhamos nos documentos anteriores, o que se designa por implantação, pretendida com a Lei de obrigatoriedade do espanhol, em 2005, não pode funcionar como um “novo” dizer para a escola, porque antes mesmo da lei uma espécie de conflito de línguas estrangeiras já havia sido instaurado.

Passaremos agora para os comentários de outras duas correspondências, datadas de 09 e 18 de abril de 2002, ambas destinadas a capitã Angélica Costa Dahem, na época chefe da seção de inglês (idiomas), tendo novamente como remetente Alcione Soares Tavares, representante da Cambridge University Press.

Recordamos que, anteriormente, já pudemos conhecer um pouco dos pontos de vista do enunciador da Cambridge, sobre as mudanças que acarretariam a implantação do espanhol, para o Sistema Colégio Militar do Brasil. O conteúdo da carta enviada em 2001 previa uma “comparação dos níveis de inglês do Sistema”,

bem como uma “avaliação” e “sugestões” para os anos seguintes, tratando de discorrer sobre as “vantagens” e as “desvantagens” de oferecer a língua espanhola na 2ª série do ensino médio. Isso garantia uma parcela de livros de inglês para editora desde a 5ª série do ensino fundamental até o término da educação básica.

Portanto, era interessante, para a Cambridge, a manutenção do *status quo*, para continuar com a distribuição dos livros e, sendo assim, há uma tentativa de interferir em como o Sistema Colégio Militar deveria proceder com a possível implantação do espanhol, já que não havia como “vetar” a escolha dos alunos.

As digitalizações a seguir não podem ser vistas isoladas da carta de 2001, tampouco do que representa a editora Cambridge para a venda de livros de língua inglesa. Os conteúdos das cartas a seguir podem oferecer e ampliar as discussões sobre o que muda com a implantação do espanhol.



CAMBRIDGE  
UNIVERSITY PRESS

Para: Colégio Militar de Santa Maria

A/C: Cap. Angélica Costa Daehn  
Chefe da Seção de Ensino F

Data: 9 de abril de 2002

Rua da Assembléia  
10 sala 3502 Centro  
20119-900 Rio de Janeiro RJ  
Brazil

www.cambridge.org/samerica

TELEPHONE/FAX (21) 2531 0992

EMAIL rio@cup.org.br

Prezada Cap. Daehn

A Cambridge University Press tem o prazer de apresentar ao Colégio Militar de Santa Maria a série didática **Mensajes**.

**Mensajes** é um método de espanhol como língua estrangeira escrito em quatro níveis, voltado para alunos no final do Ensino Fundamental (8ª série) e Ensino Médio. O primeiro volume da série tanto pode ser usado com alunos da 8ª série do Ensino Fundamental quanto com alunos do 1º ano do Ensino Médio.

SE7

Inteiramente adaptado para o ensino de espanhol nas escolas brasileiras, **Mensajes** é um curso compacto, isto é, num único livro estão o Livro do Aluno e o Caderno de Atividades. Cada nível pode ser coberto entre 50 e 60 horas.

De acordo com a Circular 38 – S3 da DEPA, datada de 20 de março de 2002, os professores de espanhol desta Unidade estão convidados a dar seu parecer sobre a série **Mensajes**, com data da avaliação marcada para 19 de maio próximo.

Para que esta avaliação seja feita, estamos remetendo para a Seção de Ensino F, bem como para cada professor de espanhol de sua Unidade, os seguintes materiais:

- Mensajes** 1 a 4 – Livro do Aluno + Caderno de Atividades (num único livro)
- Mensajes** 1 a 4 – Livro do Professor

Além disso, estamos mandando uma fita cassete de um dos níveis, para que os professores possam ter uma idéia do material gravado para os exercícios de compreensão auditiva.

Com a expectativa de que sua equipe de espanhol venha a considerar o uso da série **Mensajes** no Ensino Médio em 2003, colocamo-nos ao seu inteiro dispor para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente

Alcione Soares Tavares  
Consultora Pedagógica

SE7: Inteiramente adaptado para o ensino de espanhol nas escolas brasileiras, **Mensajes** é um curso compacto.

**CAMBRIDGE**  
UNIVERSITY PRESS**fax**TO *Colégio Militar de Santa Maria**ATT: Cap Angelica Costa Daehn  
Ribeiro**Chefe da Seção de Ensino F*FROM *Alcione Soares Tavares*

FAX No. (55) 212-4660

PAGE 1 of 2

DATE 18 de abril de 2002

Rua da Assembléia, 10/sala 3502  
Centro  
20011-901 Rio de Janeiro - RJ  
Brazil

Telephone/Fax +55 21 2531-0992

Email: [rio@cup.org.br](mailto:rio@cup.org.br)  
<http://www.cup.org.br>  
<http://www.cambridge.org/samerica>

Prezada Cap Angelica

Sua Unidade já deve ter recebido a série didática *Mensajes 1 a 4* – livro do aluno e livro do professor para cada professor de espanhol e um conjunto para a Seção de Ensino F. Além de uma fita cassete de um dos níveis para que os professores de espanhol possam avaliar o material áudio que acompanha a série.

SE8 →

A pedido do Cel Roberto Augusto de G. Caracas Filho – Chefe da 3ª Seção da DEPA, gostaríamos de informar que existe a possibilidade de o ensino de espanhol vir a ser oferecido nos Colégios Militares a partir do 1º ano do Ensino Médio em 2003. Caso isso venha a ser confirmado, os alunos optarão entre inglês e espanhol no Ensino Médio.

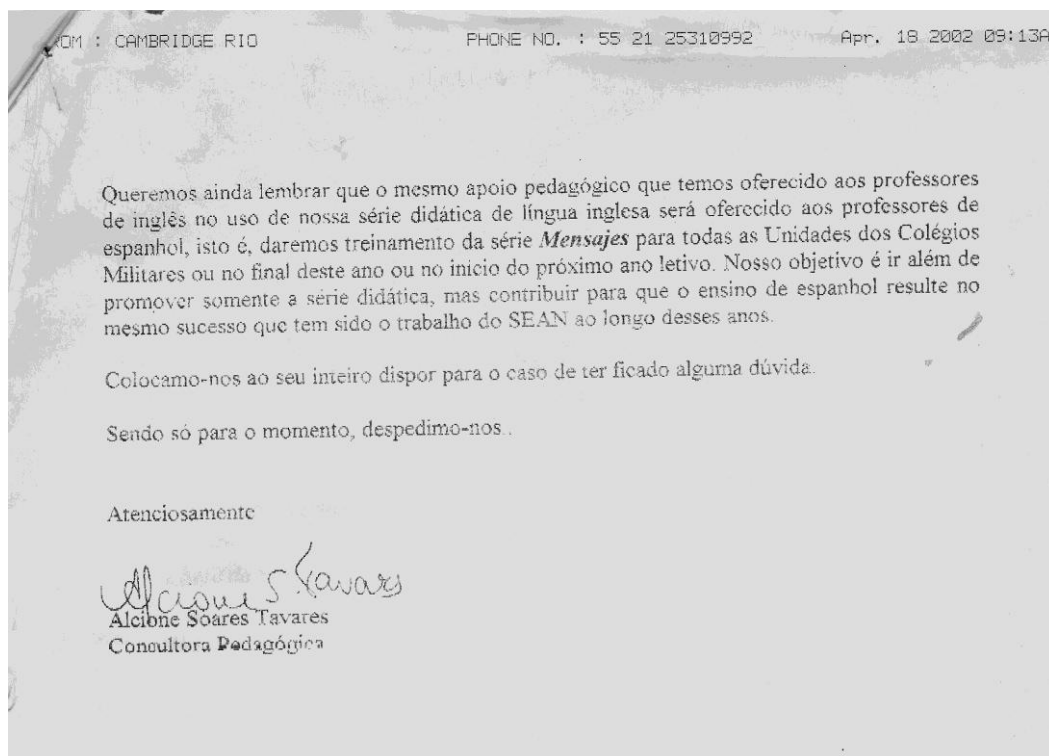
Tendo este fato em vista, gostaríamos que os professores avaliassem a série didática *Mensajes* com a seguinte perspectiva:

- Mensajes 1* – 1º ano do Ensino Médio
- Mensaje 2* – 2º ano do Ensino Médio
- Mensajes 3* – 3º ano do Ensino Médio

Existe um quarto nível de *Mensajes* que foi escrito para aquelas situações em que o espanhol tem início na 8ª série do Ensino Fundamental. Neste caso, o nível 4 seria usado no 3º ano do Ensino Médio.

Embora saibamos que o espanhol nos Colégios Militares não terá início na 8ª série do Ensino Fundamental, optamos por mandar os quatro níveis para que o professor tenha uma noção clara da distribuição do conteúdo linguístico ao longo de toda a série.

SE8: existe a possibilidade de o ensino de espanhol vir a ser oferecido nos Colégios Militares a partir do 1º ano do Ensino Médio em 2003.



Na primeira correspondência solicita-se uma avaliação de material didático de espanhol (*Mensajes*), por parte dos professores de espanhol. A Cambridge University Press continuava com interesse nessa “fatia” para a distribuição de material que corresponde ao espanhol. Algo que pode causar um estranhamento é que o material “*Mensajes*”, oferecido para a avaliação dos professores, pudesse ser considerado, conforme a (SE7), “inteiramente adaptado para o ensino de espanhol nas escolas brasileiras”, pois não fica evidente como o material foi “adaptado” se as escolas brasileiras ainda não previam uma adoção do espanhol como língua estrangeira. Será que as demais escolas já haviam “implantado” o espanhol e o SCMB não sabia?

A Cambridge é uma editora de materiais didáticos de língua inglesa, mas mesmo percebendo a possibilidade de o espanhol “vir a ser ofertado em 2003” (S8), não quer perder o espaço de distribuidor de livros de língua. Ainda que considere o espanhol como uma “possibilidade” a ser implantado.

Então, seja qual for a língua estrangeira adotada no sistema, o que se apresenta para a questão editorial é a venda de produtos, e não importa a língua ou as escolhas linguísticas feitas pela escola, pois, desde que passe pelo viés mercadológico, o produto a ser vendido pode ser “adaptado” e “treinado”.

O enunciado da (SE8) “possibilidade de o espanhol vir a ser ofertado em 2003” se institui uma contradição: como pode a implantação ser ainda “possibilidade”, se desde 2001 (como veremos nos documentos dos discursos pedagógicos) nos espaços das grades curriculares do Ensino Médio já havia a presença das duas línguas? Assim, o enunciado da “possibilidade de vir a ser” define um limite de um dizer que significa “não está implantado”, ou até mesmo “pode não ser implantado”, estabelecendo um desejo de denegação. Também no funcionamento da palavra “possibilidade” se dá uma projeção da latência de futuro (GUIMARÃES, 2005, p. 14), na situação de um sujeito afetado pela lembrança de que o inglês corre um risco de ceder um lugar. O desejo expresso no enunciado é, portanto, de um “não acontecimento”, ou hipótese que pode não se confirmar.

Nossa cena sobre a implantação pode ser construída pelos seguintes sentidos, a partir do discurso editorial:

<i>Enunciador</i>	<i>Enunciatários</i>	<i>Sentidos para Implantação</i>
<i>Alcione Soares Tavares Porta-voz</i>	<i>Cel Caracas (correspondência 1)</i>	Implantação =possibilidade =divisão
<i>Cambridge University Press Um ponto de vista do enunciador</i>	<i>Capitão Angélica Costa Dahem (correspondência 2)</i>	O espanhol Ainda não está implantado
	<i>Colégios Militares</i>	Há uma projeção de implantação para o futuro
		Denegação do Acontecimento ou “não acontecimento”



### 4.2.3 A abordagem de ensino de línguas pelo viés do político

O próximo documento a ser comentado, também compõe o gênero correspondência, mas o separamos das demais por não pertencer a uma editora. Trata-se de um fax enviado dois meses após a recepção da primeira correspondência, comentada anteriormente. Datado de 11 de junho de 2002, como uma mensagem da DEPA (anexo D), este documento solicita o número de professores “necessários” de todos os Colégios Militares. O objetivo, segundo o fax é “para que o inglês funcionasse, da 5ª à 8ª, pelo sistema SEAN” e o “número de professores para “implantação” de inglês e espanhol instrumental no Ensino Médio”.

O conflito, já instalado nos discursos editoriais comerciais, e que é próprio ao que entendemos aqui por política de línguas, conforme vimos no capítulo 01, ocorre no fax por meio de assuntos sobre abordagem de ensino de línguas, os quais se constituem em questões políticas.

Ressaltamos que é necessário saber as condições históricas em que os currículos e documentos dos colégios militares implantaram o ensino de inglês como SEAN, para entender a designação do espanhol *instrumental*. Porque as escolhas das abordagens evidenciam diferenças que estão imbricadas com questões políticas.

Ampliam-se, desta forma, o que propunha Leffa (2005), que as questões de ensino e política são paralelas. No documento a seguir visualizaremos como a abordagem de ensino mobiliza um planejamento político de “lugar” da língua.

Como esclarecimento sobre o lugar da língua inglesa no Sistema Colégio Militar, é importante que ressaltemos a sua presença nos currículos. Como uma grande maioria de escolas, o ensino inicia na 5ª série do ensino fundamental e se estende até a terceira série do ensino médio. Há uma designação para o inglês, no Sistema Colégio Militar, de SEAN (sistema avançado por níveis). O SEAN possibilita que dentro de uma mesma série haja diferentes níveis de ensino de língua inglesa. A abordagem de ensino prevista para o SEAN encontra fundamentação nas teorias comunicativas de ensino de línguas.

Para a “segunda” opção de língua (espanhol) o que se prevê é uma abordagem instrumental, iniciando apenas na 1ª série do ensino médio, a partir de 2003.

Observaremos no fax, portanto, uma contradição que se instaura sobre as

razões de mudanças de uma abordagem de uma língua para outra, atualizando um “dito” que se coloca como tentativa de atenuar as diferenças de oferecimento das línguas, pois enquanto uma é ensinada mais tenramente, com pequenos grupos e a partir da noção do trabalho com as quatro habilidades do ensino de línguas, a outra só é oferecida pelo viés do instrumental e maneira tardia, no ensino médio, com a visão de que se deve “escrever pequenas mensagens” (PGE, 2002).

Os problemas advindos das diferenças de abordagens não são postos em questionamentos dentro do sistema, bem como o tratamento diferenciado da disponibilidade nos níveis, e a razão de verificar-se o número de pessoal para o ensino das línguas, de acordo com o fax, assegura a manutenção da língua inglesa no ensino fundamental. Mas, é importante que vejamos um lapso ao propor, no mesmo documento, que “a implantação do inglês” também seja “instrumental” no Ensino Médio.

11/06/02 10:26 FROM: PRESE: 01

*Obs: O FAX foi recebido por ninguém da Sec F. [assinatura]*

**MINISTÉRIO DA DEFESA  
EXÉRCITO BRASILEIRO  
DEPARTAMENTO DE ENSINO E PESQUISA  
DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL**

PALACIO DUQUE DE CAXIAS - PÇA DUQUE DE CAXIAS, 25-12º ANDAR-RIO DE JANEIRO-RJ	Nº. 195 S/1 2
CEP 20221-260	DATA: 14 Jun 02
Tel. (21) 2519-5261/5075 - FAX (21) 2519-5069	Esta folha

**PARA**  
CIRCULAR

**DE**  
CHEFE DE GABINETE DA DEPA

**MENSAGEM**

1. Expediente sobre necessidade de professores para disciplina de inglês e espanhol
2. Com a finalidade de viabilizar estudo para a reformulação do ensino de idiomas no Sistema Colegial Militar do Brasil, solicito informar até 18/06/02 o que se segue:
  - A. O número de professores de inglês necessário para o funcionamento do SEAN da 5ª a 8ª série
  - B. O número de professores para implantação do inglês instrumental no ensino médio
  - C. O número de professores para a implantação do espanhol instrumental no Ensino Médio.
  - D. O número de alunos da 8ª série voluntários para frequentarem aulas de espanhol no ensino médio.

*[Assinatura]*  
**ANTÔNIO CARLOS GALVÃO DEL MÓNACO** - Cel Inf QEMA  
Chefe de Gabinete da DEPA

Caso não sejam bem recebidas todas as páginas, favor contatar-nos  
Para transmitir chame: FAX 0xx-(61)- 2519-5069  
Para falar nos chame: 2519-5261/5075

**SE9** →

*Se for F - Jantar @ claudia - Oba!!! moro no dia 14/06/02 - F. Almeida SDE. [assinatura] 14 Jun 02*

SE9: B. O número de professores de inglês para implantação do inglês instrumental no Ensino Médio. C. O número de professores para a implantação do espanhol instrumental no Ensino Médio.

A SE9 torna o *status* da língua inglesa em um mesmo planejamento para a língua espanhola. Há uma “nova” abordagem prevista para o inglês: instrumental. Não se cogita o contrário, de a língua espanhola ser “avançada por níveis”, e um dos motivos é a falta de pessoal, por isso o levantamento do “número de professores” para as duas línguas.

O ponto de vista do enunciador tenta evitar aqui que a implantação, tanto do inglês – que já está implantado -, como do espanhol se dêem em forma de conflito político, sendo oferecido um por níveis e outro instrumental. Dessa maneira, mudar de abordagem é uma forma política de abrandar disputas. Nossa cena passa, então, a oferecer novos sentidos para a implantação:

<i>Enunciador</i>	<i>Enunciatários</i>	<i>Sentidos para Implantação</i>
<i>DEPA</i>	<i>CMs</i>	Implantação (do espanhol considerado como segunda língua estrangeira ofertada) = Abordagem instrumental
<i>Cel. Antônio Carlos Galvão del Monaco (Locutor)</i>	<i>Diretores</i>	
	<i>Divisões de Ensino</i>	
	<i>Professores</i>	Mudança da abordagem de língua inglesa de SEAN para instrumental (Primeira língua estrangeira ofertada)

#### **4.3 Índice de ausência/presença do espanhol nas grades curriculares: os discursos pedagógicos.**

A carta da editora Cambridge, em 2001, antecipava “possíveis” mudanças nas grades curriculares. Os documentos a seguir, do Sistema Colégio Militar, apontam

em quais anos e séries, foi sendo implantado o espanhol, juntamente com as disputas que se travaram entre o inglês e o espanhol por um lugar nas grades. Dois modelos de documentos serão apresentados: O Plano Geral de Ensino (PGE) e o Plano de Disciplinas (PLADIS).

Uma verificação, simples e apurada, de que uma determinada disciplina se faz presente, ou não, nas grades curriculares desses planos, constata que em determinado ano há uma disciplina, e em outro ela desaparece. É relevante relacionar as grades aos demais documentos, como as correspondências editoriais e da DEPA, para perceber os porquês da presença de uma disciplina, bem como os quadros que vão sendo configurados a partir das ações que se tomam para que uma e outra sejam oferecidas (línguas estrangeiras), e dessa forma entender o que ocorre com uma implantação do espanhol.

O Anexo C5, que pode ser visualizado a seguir, compreende uma distribuição de disciplinas do 1º ano, a partir do ano de 2001. Colocamos algumas setas para localizar as línguas estrangeiras oferecidas, embora não destacaremos aqui as seqüências enunciativas:

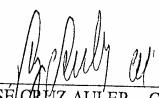
MINISTÉRIO DA DEFESA  
EXÉRCITO BRASILEIRO  
DEPARTAMENTO DE ENSINO E PESQUISA  
DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL  
COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA

ANEXO "C5" (GRÁFICO DE ATIVIDADES DIÁRIAS) AO PGE/CMSM/2001 – 2ª PARTE (PLANEJAMENTO ANUAL)

**1ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO**

TEMPO	TURMA E1					TURMA E2					TURMA E3					TURMA E4				
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
1º	HIS	MAT	ICM OE	QUI	FG	IFS	HIS	ICM OE	FIS	FG	POR	QUI	MAT	LIT	FG	MAT	BIO	HIS	MAT	FG
2º	HIS	MAT	POR	QUI	FIS	MAT	HIS	GEO	FIS	POR	POR	QUI	MAT	MAT	QUI	IFS	BIO	HIS	GEO	BIO
3º	IFS	GEO	POR	LIT	E.FIS	BIO	QUI	GEO	MAT	E.FIS	MAT	BIO	BIO	POR	E.FIS	POR	LIT	QUI	GEO	E.FIS
4º	MAT	GEO	BIO	ING	ING	BIO	MAT	FIS	ING	ING	IFS	BIO	HIS	ING	ING	POR	FIS	MAT	ING	ING
5º	E.FIS	BIO	FIS	MAT	ING	E.FIS	MAT	POR	QUI	ING	E.FIS	FIS	HIS	GEO	ING	E.FIS	QUI	MAT	FIS	ING
6º	E.FIS	BIO	FIS	POR	QUI	E.FIS	LIT	POR	QUI	BIO	E.FIS	FIS	ICM OE	GEO	FIS	E.FIS	QUI	ICM OE	FIS	POR

OBS: Orientação Educacional (OE) será ministrada nas semanas ímpares; Instrução Cívica Militar (ICM) será ministrada nas semanas pares.

  
AFONSO JOSÉ CRUZ AULER – Cel  
Cmt/Dir Ens CMSM

Podemos observar que em 2001 havia 04 (quatro) turmas da 1ª série do ensino médio. Para a 1ª série do ensino médio é ofertado o ensino de língua inglesa em todas as turmas da série, no mesmo horário, conforme podemos visualizar pelas

indicações das setas, as quais apontam para pelo menos para duas turmas (E2 e E3). Basta olharmos para E1 e E4, que lá estará a oferta da disciplina, ambas em um horário para as quintas e sextas-feiras.

Já o Anexo C6, digitalizado na sequência, compreende uma distribuição de disciplinas da 2ª série, do mesmo ano de 2001. Notemos que as setas indicam que a língua inglesa não está mais sozinha. Há um mesmo horário previsto para o ensino de duas línguas (inglês e espanhol), e isso supõe que as turmas eram divididas, nas terças e quartas-feiras, conforme a opção de língua estrangeira pelos alunos:

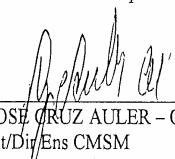
MINISTÉRIO DA DEFESA  
EXÉRCITO BRASILEIRO  
DEPARTAMENTO DE ENSINO E PESQUISA  
DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL  
COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA

ANEXO "C6" (GRÁFICO DE ATIVIDADES DIÁRIAS) AO PGE/CMSM/2001 - 2ª PARTE (PLANEJAMENTO ANUAL)

**2ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO**

TEMPO	TURMA F1					TURMA F2					TURMA F3				
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
1º	MAT	BIO	ICM OE	QUI	FG	POR	MAT	ICM OE	HIS	FG	LIT	GEO	ICM OE	MAT	FG
2º	MAT	GEO	ING ESP	QUI	BIO	POR	MAT	ING ESP	HIS	QUI	LIT	ING. ESP	QUI	MAT	POR
3º	E.FIS	ING ESP	FIS	POR	BIO	E.FIS	ING ESP	BIO	E.ART IFS	QUI	E.FIS	BIO	QUI	GEO	FIS
4º	E.FIS	QUI	MAT	POR	POR	E.FIS	BIO	BIO	MAT	LIT	E.FIS	MAT	HIS	E.ART IFS	FIS
5º	LIT	HIS	MAT	GEO	FIS	FIS	GEO	FIS	MAT	LIT	POR	MAT	HIS	BIO	QUI
6º	LIT	HIS	DES	E.ART IFS	FIS	FIS	QUI	DES	GEO	POR	POR	FIS	DES	BIO	ING. ESP

OBS: Orientação Educacional (OE) Educação Artística (E.ART) serão ministradas nas semanas ímpares; Instrução Cívica Militar (ICM) e IFS serão ministradas nas semanas pares.

  
AFONSO JOSE CRUZ AULER - Cel  
Cmt/Diret/Ens CMSM

O que ocorre nesta grade é uma forma de disputa de lugares e horários, entre a língua inglesa e língua espanhola. Uma das razões para o aparecimento dessa disputa a partir na 2ª série, nos Colégios Militares, conforme o conteúdo da carta da Cambridge, em sua íntegra nas subseções anteriores, para o ensino de língua inglesa (SEAN) está previsto um término de nível para esta série, pois para a 3ª série há uma "mudança de abordagem" que não funciona por Sistema Avançado por Níveis, e sim por uma abordagem de ensino instrumental. Para que houvesse o final

de ciclo da língua inglesa, pelo sistema SEAN, do qual faremos um comentário nas subseções seguintes, possibilita-se apenas ao aluno do 2º ano, em 2001, a **opção de mudança** de idioma inglês para o espanhol.

Comparando o conteúdo da carta da Cambridge, que previa uma possível implantação da língua espanhola, vemos que não só o espanhol já está implantado na segunda série, como também começa a disputar lugares e “sujeitos” (alunos) em 2001. Portanto, estas grades nos remetem às mudanças que a implantação da língua espanhola mobiliza, também para a língua inglesa.

Mesmo já implantado o espanhol desde 2001, na 2ª série, havia para a carta editorial comercial uma noção de uma possibilidade e um “não acontecimento” em 2003.

Apresentamos anteriormente os sentidos de que a implantação do espanhol ocorria por “opção” e “mudança”. Acrescentamos, porém, que as grades dos colégios conflitam e fazem funcionar a implantação como uma divisão, um conflito por espaço e, portanto, instituindo-se também como um acontecimento.

Acontecimento que ocorre pelo viés do político, ao relacionar sujeito e língua “afetados” por um lugar legalizado a falar de línguas estrangeiras, porque a “Escola é fundamental no modo de dividir os falantes e sua relação com a língua” (GUIMARÃES, *ibidem*, p. 21).

#### **4.3.1 Realidade ou possibilidade?**

Ao acompanharmos os documentos das subseções anteriores, percebemos que, para a carta enviada pela representante de uma editora a implantação da língua espanhola se relacionava a uma possibilidade. Por outro lado, as grades (anexos ao PGE) tratam de desfazer a ideia de possibilidade, apresentando, no mesmo período das cartas, uma disputa pelo espaço das línguas estrangeiras.

Acrescentamos que, junto à noção de possibilidade da oferta da língua espanhola, as cartas da Cambridge, apontavam para outros sentidos para implantação: denegação, não acontecimento, projeção de futuro, mudanças de abordagens.

A seguir, reforçando os anexos apresentados anteriormente, focaremos nossa atenção para mais duas grades (anexo A2 e Anexo B), especialmente nas suas

“observações”, localizadas abaixo das grades de distribuição das disciplinas e suas respectivas cargas horárias.

Ambos anexos compõem uma parte do Plano Geral de Ensino (PGE), e que é aprovado e enviado pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial a cada ano. As duas grades correspondem, respectivamente aos anos de 2002 e 2003, portanto, um e dois anos, após a noção da “possibilidade” da implantação do espanhol, conforme vimos nas cartas analisadas:

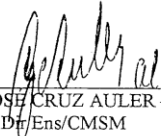
MINISTÉRIO DA DEFESA  
EXÉRCITO BRASILEIRO  
DEPARTAMENTO DE ENSINO E PESQUISA  
DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL  
**COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA**

**ANEXO “A2” (GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO) AO PGE / CMSM – 1ª PARTE  
(PLANEJAMENTO PERMANENTE)**

<b>GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO</b>					
<b>DISCIPLINAS</b>		<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL</b>			
		<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>	<b>Total (a)</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>	Língua Portuguesa	3	3	3	270
	Literatura em Língua Portuguesa	1	2	2	150
	Matemática	4	4	4	360
	Biologia	3	3	3	270
	Física	3	3	4	300
	Química	3	3	3	270
	Geografia	2	2	2	180
	História	2	2	2	180
	Educação Física	3	2	2	210
	Educação Artística	-	1	(f)	30
	Iniciação à Filosofia e à Sociologia II	1 (e)	(e)	(e)	30
	<b>SUBTOTAL</b>	25	26	26	2250
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	LEM (Inglês)	3	2 (b)	2 (b)	210
	LEM (Espanhol)	-	2 (b)	-	-
	Desenho	-	1	-	30
	Instrução Cívica e Militar	1 (c)	1 (c)	-	60
	<b>SUBTOTAL</b>	4	3	2	300
<b>COMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO</b>	Orientação Educacional	(c)	(c)	-	-
	Formatura Geral	1	1	1	90
	Projeto Interdisciplinar	(d)	(d)	(d)	-
	<b>SUBTOTAL</b>	1	1	2	90
<b>TOTAL DE HORAS</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>2630</b>

**Observações:**

- (a) - Para efeito de carga horária, são consideradas 30 ( trinta ) semanas anuais;
- (b) - Inglês e Espanhol optativo;
- (c) - Instrução Cívica e Militar / Orientação Educacional - o tempo das 1ª e 2ª séries será distribuído de acordo com as necessidades;
- (d) - Carga horária computada na carga horária dos PLADIS, de acordo com as necessidades.
- (e) e (f) – Em virtude das alterações introduzidas pelo Conselho de Ensino da DEPA em 2000, deverão ser ministradas aulas de IFS para as 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio e de Educação Artística para as 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio.

  
AFONSO JOSÉ CRUZ AULER – Cel  
Cmt D<sup>te</sup> Ens/CMSM


MINISTÉRIO DA DEFESA  
EXÉRCITO BRASILEIRO  
DEPARTAMENTO DE ENSINO E PESQUISA  
DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL  
**COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA**

**ANEXO "B" (GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO) AO PGE / CSM / 2003**  
**(PLANO GERAL DE ENSINO)**

GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO									
ATIVIDADES				CARGA HORÁRIA					
				1ª série	2ª série	3ª série	Total (h)		
DISCIPLINAS CURRICULARES	BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA		LINGÜÍSTICA	3	3	3	450	
				LITERATURA	2	2	2		
		MATEMÁTICA		ALGEBRA/TRIGONOMETRIA/ GEOMETRIA ESPACIAL		4	4	4	360
				DE REPRESENTAÇÃO-DESCRIPTIVA		-	1	-	
		BIOLOGIA				3	3	3	270
		FÍSICA				3	3	3	270
		QUÍMICA				3	3	3	270
		GEOGRAFIA				2	2	2	180
		HISTÓRIA				2	2	2	180
		EDUCAÇÃO FÍSICA				2	2	2	180
	INICIAÇÃO À FILOSOFIA E À SOCIOLOGIA / II				1	-	-	30	
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA / II				-	-	1	30	
	PARTE DIVERSIFICADA	LEM	INGLÊS		2 (a)	2	2	180	
			ESPANHOL		-	(a) e (b)			
		INSTRUÇÃO CÍVICA E MILITAR		1 (c)	1 (c)	1 (c)	90		
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL		1 (d)	1 (d)	1 (d)					
INFORMÁTICA EDUCACIONAL		(e)	(e)	(e)	-				
TRABALHO INTERDISCIPLINAR		(i)	(f)	(f)	-				
ATIVIDADE CÍVICO/MILITAR ( A CARGO DA DIREÇÃO DE ENSINO)		(i)	2 (g)	2 (g)	2 (g)	180			
<b>TOTAL</b>		HORA/AULA (SEMANA)		30	30	30	-		
		HORA/AULA (ANO)		900	900	900	2700		

**Observações:**

- (a) Inglês por nível;  
 (b) Espanhol (opcional);  
 (c) Instrução Cívica e Militar / EM (semanas pares);  
 (d) Orientação Educacional / EM (semanas ímpares);  
 (e) Atividade ofertada no turno contrário, com tempo de duração máxima de duas horas semanais e por níveis de conhecimento (opcional), e obrigatória para os que não possuem conteúdo do assunto;  
 (f) Atividades a serem desenvolvidas no turno contrário e/ou aos sábados (manhã);  
 (g) A não utilização desse tempo deve ser revertido, preferencialmente para orientação vocacional, execução de trabalhos interdisciplinares ou competições de ordem unida;  
 (h) Carga horária mínima a ser executada pelos docentes/EM (PLADIS). Não estão computadas as horas de avaliações somativas, de revisão de assuntos para as avaliações somativas, de retificações da aprendizagem e de avaliações formativas;  
 (i) Disciplinas que não compõem o Histórico Escolar do Discente/EM.

  
 PAULO ROBERTO SANTIAGO FERREIRA - Cel  
 Cmt. Dir. Ens. / CSM

Novamente, sinalizamos com setas os dois enunciados das observações das grades do Ensino Médio. Chamamos a atenção que na primeira grade, referente ao ano de 2002, está dito na letra "b", nas observações, que tanto o inglês como o espanhol são "optativos".



O que significa, para esse documento, que não estamos diante de uma categoria de índice de presença de línguas, senão de uma opção entre uma e outra língua estrangeira para as 2ª e 3ª séries, ou seja, ambas as línguas se relacionam como opções ao aluno, e cabe à escola a oferta dessas línguas aos alunos.

Porém, há um lapso, de que ambas são opções de línguas, que não se repete no ano 2003. O enunciado na letra “a”, desta grade, também nas observações, revela o “inglês por nível”, enquanto a letra “b” apresenta “espanhol (opcional)”. O que foi refeito de um ano para outro lembra que o inglês só termina um “processo” na 2ª série do ensino médio.

Trazemos, novamente, para comparação dessas grades o item “avaliação” de uma das cartas da Cambridge que orientava: “se um aluno optasse por língua espanhola nas duas últimas séries do ensino médio, não estaria contemplando um ‘final de ciclo’ que corresponde ao nível intermediário de inglês”.

Perguntamos: quem optasse na 2ª série por espanhol, poderia retornar a optar pelo inglês na 3ª série do ano subsequente? Ou ainda, quem continua na 2ª série com a língua inglesa pode estudar espanhol na 3ª, pois ela ainda segue como “opção” em ambas as séries? Uma possível resposta para esses questionamentos era a de que não deveria ser interrompido o que foi cursado durante a escolha da 2ª série.

Então, e é a partir da 2ª série do ensino médio que o espanhol começou a ser “implantado” e se faz presente. Portanto, o item “observações” apresenta acontecimentos enunciativos e não funciona apenas como índices nas grades, porque o que não está dito no item também deve ser considerado.

Como a Lei da Obrigatoriedade do Espanhol só apareceu em 2005, houve um período de ausência da língua espanhola antes da 2ª série do ensino médio, para os Colégios Militares. Da mesma forma que outras tantas escolas, a língua estrangeira ofertada pela escola, desde a 5ª série do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio, tem sido a língua inglesa, conforme as grades apresentadas anteriormente.

Uma oferta de língua por parte da escola, que promova uma “opção” ao aluno por espanhol na 2ª série, entre 2001 e 2003, conforme os anexos anteriores, juntamente com os lapsos refeitos de um ano para outro, configuram, além de uma disputa por “espaço” de línguas nas grades, o que Guimarães chama (2005, p. 13),

um *acontecimento* enunciativo<sup>29</sup>, porque tem um vínculo com o social e o histórico, com as condições de tempo e espaço. O fato de a “opção” ser um “repetível” historicamente, não supõe um acontecimento como mais um “fato no tempo” (GUIMARÃES, *Ibidem*, p. 11). A presença da língua espanhola nas grades não pode ser encarada apenas como um fato, pois, como vimos, se relaciona como conflito, disputas de espaços, lapsos refeitos, o que nos mostra como a implantação “temporaliza” e difere a cada vez que é enunciada.

Teremos, então, uma cena enunciativa, a partir do fax que amplia os sentidos para implantação do espanhol:

<i>Enunciador</i>	<i>Enunciatário</i>	<i>Sentidos para Implantação</i>
<i>DEP</i>	<i>Diretores</i>	Implantação - opção por espanhol
<i>DEPA</i>	<i>Professores</i>	
<i>CM</i>	<i>Pais e Alunos</i>	Mudança de línguas = espanhol e inglês ora ambos são optativos, ora só espanhol é optativo
= <i>NÓS</i>		

#### **4.4 A implantação anterior à Lei 11.161: uma reunião consultiva das línguas**

Nas quatro subseções anteriores acompanhamos como o termo implantação foi constituindo sentidos diferentes, dependendo de quem enuncia e em que espaço foi sendo enunciado. Refazendo o percurso das subseções anteriores, o que se entendeu por implantação em 2001, foi: da ausência da língua espanhola nas grades curriculares anteriores a 2001; da inscrição de uma implantação que foi sendo enunciada, com vistas a uma mudança futura nas grades dos Colégios Militares, relacionando-se com a ideia de que as línguas estrangeiras são opções por parte dos alunos.

<sup>29</sup> Enquanto que para Foucault (1986) a “enunciação é um acontecimento que não se repete”, para Guimarães (1989) um enunciado pode ser tomado por sua forma repetível, pois o fato de não ser repetível pode descaracterizar o histórico da enunciação. Um “acontecimento instala sua própria temporalidade” (GUIMARÃES, 2003, p.12)

Em 2002, os sentidos para implantação eram de uma “possibilidade” de presença da língua espanhola enquanto disciplina curricular, defendidas pelas cartas editoriais comerciais. Porém, junto à possibilidade também apareceram questões relacionadas a “não acontecimento”, ou uma espécie de vir a ser, ainda hipotético. Um não acontecimento que envolveu e relacionou as questões de abordagem de ensino ao planejamento político de línguas estrangeiras, porque ao permitir a implantação da língua espanhola também se desestabilizava o *status* do inglês. A relação do político aqui, como conflito, instaura o embate do que é “instável”.

Ainda com relação às cartas, nas posições do enunciador, percebemos o ponto de vista do avaliador, do vendedor comercial, da tensão em estar no lugar do outro em uma tensão que promovia o impedimento da implantação do espanhol. Relações tensas e políticas, portanto, que se subordinam (CALVET, 2007) ou subjetivam (RANCIÈRE, 1998), em torno de que o inglês deve permanecer como a língua estrangeira da escola, mas mostrando uma tensão de posições, já que o objetivo da editora comercial é a venda, ora se identificaram com a implantação do espanhol, outra se refaziam e tentavam evitar a presença da língua espanhola na escola.

Refeito o percurso dos sentidos instaurados com a implantação da língua espanhola, comentaremos um texto que opera em um contexto do planejamento linguístico, afetado por diferentes perspectivas. Um dos consensos, previsto para esse texto, revela algumas “soluções” para os conflitos de línguas, porém os locutores carecem do lugar do poder de uma ação deliberativa. Por esse motivo, chamamos a atenção para o título desta subseção, em que a relação reunião x consultiva serve para mostrar que é em outro lugar que a deliberação ocorre. Também, faremos a inferência de que o texto a ser comentado faz parte de um processo, em que sujeitos se reúnem na tentativa de planejar ações linguísticas que tendam a uma homogeneidade – um ideal de que todos os participantes devem seguir como orientação -, daí a noção de consulta, e do impedimento da decisão final, que não lhes cabe, da ordem da deliberação.

O título do documento nos antecipa que se trata de um “Relatório da Reunião de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no SCMB/2003”. Cabe aqui esclarecer que o Exército Brasileiro possui um manual específico para suas correspondências, denominado “Instruções gerais para as correspondências, as publicações e os atos

administrativos no âmbito do Exército”<sup>30</sup>. Nesse documento, a explicação para relatório (p.31) é “expediente contendo exposição minuciosa de fatos ou atividades que devam ser apreciados por autoridade competente”. Também devemos explicar que os chefes de seções (cada disciplina corresponde a uma seção ou subseção nos Colégios Militares), ou seu representante, se reúnem em intervalos médios de seis anos, no Rio de Janeiro, para discutir e propor mudanças nos planos de disciplinas, caso haja necessidade. Estas mudanças entram em vigor a partir da determinação da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial.

A análise seguirá, novamente, a partir de sequências enunciativas enumeradas, sinalizadas na digitalização do documento. Mas antes de analisarmos as SEs, é importante ressaltar que na abertura da Ata, a primeira página digitalizada, está a lista dos participantes da reunião: os dois primeiros nomes são representantes da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial; os outros dezesseis participantes são professores das disciplinas de língua inglesa e língua espanhola, e cada um representa, por estar na função de chefe da seção de idiomas em seus respectivos locais, um Colégio Militar.

Destacamos que dentre os 16 representantes, havia apenas 03 da disciplina de língua espanhola. Temos, então, os locutores responsáveis pelos enunciados.

O relatório apresentado acima é um documento formal que encerra as discussões de uma semana de encontro para planejamento das línguas estrangeiras. As decisões tomadas a partir dessa reunião serão validadas pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial, no ano seguinte ao da reunião. O que fica decidido será objeto de revisão somente seis anos mais tarde. De certa forma, o planejamento das disciplinas é realizado por ciclos de sete anos e, durante uma semana determinada para a revisão, após encerrado um ciclo, os representantes se encontram para decidir as mudanças que devem vigorar para o próximo período.

Segue, portanto a lista dos participantes e o relatório em sua íntegra:

---

<sup>30</sup> Ministério da Defesa – Exército Brasileiro – Gabinete do Comandante. IG 10-42: Instruções gerais para as correspondências, as publicações e os atos administrativos no âmbito do Exército. 2002, pág. 27 – 32.



MINISTÉRIO DA DEFESA  
EXÉRCITO BRASILEIRO  
DEPARTAMENTO DE ENSINO E PESQUISA  
DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL

**Relatório da Reunião de Ensino de Língua Estrangeira Moderna no SCMB/2003**

**1. FINALIDADE**

Apresentar ao término da Reunião à DEPA, uma proposta atualizada dos PLAEST/PLADIS, uma indicação de livros didáticos a serem adotados e sugestões a serem implementadas na condução do ensino de idiomas, atendendo aos Fundamentos para a Língua Estrangeira Moderna (Anexo "A" – O Sv Nr 10-S3/DEPA, de 28 Fev 03).

**2. REFERÊNCIA**

- NPCE/2003.
- O Sv Nr 10-S3/DEPA, de 28 Fev 03.

**3. PARTICIPANTES**

- Ten Cel ALBERTO ALVES DA SILVA BRAGA (Coord) / DEPA
- Maj SERGIO MÚRILO DE FREITAS (Ch Sub Sec Plj DEPA)
- Cap REJANE PINTO COSTA (Adj Ch Sub Sec Plj DEPA)
- Cap FERNANDA POMPEREK CAMILO (CMB)
- Cap MARCIA DE CARVALHO SALIBA (CMC)
- Cap MARISTELA DA SILVA FERREIRA (CMJF)
- Cap IVANA MARA FERREIRA COSTA (CMS)
- Cap FÁBIO MARQUES DO NASCIMENTO (CMF)
- Cap GLEIDE FRANÇA BARROS (CMR)
- Cap ANDRÉA LOURIÇAL FIRMO DE ARAÚJO (CMSM) *Aty*
- Cap JOSEANE TEIXEIRA XAVIER GUEDES (CMRJ)
- Ten MÔNICA DE CASTRO GUIMARÃES (CMRJ)
- Ten ROGÉGIO TRANHAQUE DE SILVA SOUZA (CMJF)
- Ten ADOLFO DE OLIVEIRA FRANCO (CMM)

- Ten MARCO ANTÔNIO ESTEVES SERPA (CMPA)
- Ten WALACE SANTOS DE SOUZA (CMPA)
- Ten REINALDO DE OLIVEIRA PATOJA (CMCG)
- Ten ANA MARA PAULETTE NEPOMUCENO DE FREITAS (CMBH)



#### 4. LINHA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LEM NO SCMB

##### a. INGLÊS

Sugeriu-se, por unanimidade, a manutenção do SEAN para o EM, conforme documento anexo.

Sugeriu-se que, para o ano de 2004, seja estudada a possibilidade de mudar o material didático para *Open House* e *New Headway*, da Editora Oxford. Aguardou-se a autorização do escalão superior quanto à mudança de Editora para formulação do PLAEST/PLADIS que se pronunciou favoravelmente.

Definiu-se que estabelecer-se-ia níveis mínimos e máximos por série, conforme segue:

5ª. série			<b>IA</b>	<b>IB</b>
6ª. série		<b>IA</b>	<b>IB</b>	<b>BA</b>
7ª. Série		<b>IB</b>	<b>BA</b>	<b>BB</b>
8ª. Série		<b>BA</b>	<b>BB</b>	<b>It A</b>
1ª Série	<b>BA</b>	<b>BB</b>	<b>It A</b>	<b>It B</b>
2ª Série	<b>BB</b>	<b>It A</b>	<b>It B</b>	

Depois de autorizada a troca do material didático, ficou estabelecido que a distribuição dos mesmos seria feita da seguinte forma:

NIVEL	LIVRO
INICIANTE A	OPEN HOUSE. COME IN!
INICIANTE B	OPEN HOUSE. STEP UP!
BÁSICO A	AMERICAN HEADWAY 1A
BÁSICO B	AMERICAN HEADWAY 1B
INTERMEDIÁRIO A	AMERICAN HEADWAY 2A
INTERMEDIÁRIO B	AMERICAN HEADWAY 2B

Estabeleceu-se que há dois níveis de acesso ao sistema: o nível Iniciante A e o nível Básico A. Os alunos que ingressam no sistema a partir da 7ª série devem iniciar os estudos no Básico A, mesmo que não tenham cursado os níveis iniciantes.

Definiu-se que não haverá aplicação de teste de nivelamento para a 5ª série pois é possível detectar os alunos que se destacam nas primeiras aulas e entrevistá-los a fim de comprovar a necessidade de avançar para o iniciante B. Trata-se de medida de economia de tempo e, também, de evitar uma testagem formal logo nos primeiros dias de convivência escolar.

Sugere-se que os alunos que tenham concluído o nível Intermediário B podem ser dispensados da disciplina. Devem, no entanto, ser incentivados a agir como monitores, durante as aulas regulares. Para fins de histórico escolar, ficou definido que será repetida a nota do último nível cursado.

Se o CM possuir infra-estrutura (professor, sala de aula, turma com efetivo mínimo, etc) poderá oferecer a continuação dos estudos em nível Avançado. Esclarece-se que este nível não é parte do SEAN e, portanto, não haverá avaliação formal (PB). O Professor poderá conceder um grau pelo desempenho em sala de aula a ser lançado no boletim escolar, a título de reconhecimento e motivação.

2) Orientação didática

A orientação didática é **indutiva**: do texto como foco de observação nasce a descrição dos fenômenos lingüísticos. Assim, possui orientação didática de acordo com a metodologia a seguir: Leitura Instrumental.

(a) Apresentação do conteúdo

- Todas as unidades do livro possuem uma estrutura bem definida, dispostas da seguinte forma: Gramática (trabalhada a partir do texto); Léxico, Expressões Idiomáticas e Página Cultural. Tal estrutura permitirá ao aluno uma melhor adaptação ao material didático, o que poderá melhorar o seu rendimento na execução das atividades propostas;
- As unidades começam com um texto, a partir do qual serão estudados os aspectos gramaticais que são em seguida reforçados por meio de explicações e exercícios;
- Este texto inicial vem acompanhado de perguntas que levam o aluno a exercitar suas estratégias de leitura de maneira inconsciente.
- Os textos são interessantes, contextualizados, de fácil assimilação;
- Os exercícios são variados e adequados ao nível dos discentes;
- A questão cultural é bem explorada, pois ao final de cada unidade o livro traz um texto informativo, o qual trata de alguns aspectos que permeiam o ambiente cultural espanhol e hispano-americano;
- O vocabulário é apresentado de forma atrativa e organizada, estando sempre acompanhado de ilustrações que facilitam a compreensão;
- Cada unidade enfatiza uma expressão idiomática;
- O livro apresenta vários exercícios de revisão e questões de provas de vestibulares; e
- Os assuntos são apresentados de maneira gradual: do mais simples para o mais complexo.

3) Considerações acerca do ensino de língua espanhola no Sistema Colégio Militar

(a) Ensino da língua espanhola a partir de 2004

SE 10

Consideramos procedentes e reforçamos as idéias apresentadas durante a Reunião de Ensino LEM / 2003, da DEPA, de que a partir do próximo ano, em 2004, o espanhol seja oferecido a partir da primeira série do Ensino Médio. Durante o período de transição, excepcionalmente, a segunda série do Ensino Médio adotaria, em caráter opcional, o mesmo PLADIS aplicado à primeira série, levando-se em conta as possibilidades de cada Estabelecimento de Ensino de oferecer o estudo da língua espanhola nesta série. Os alunos que optarem pelo espanhol dariam prosseguimento ao curso nos anos subsequentes.

Convém ressaltar que o programa da terceira série poderá seguir as orientações constantes no PLADIS elaborado nesta reunião, pois acreditamos que o livro didático *Expansión – Español en Brasil* oferece ao professor recursos suficientes para a preparação do aluno que deseja realizar os exames de vestibular, principalmente considerando que o professor de 3º ano normalmente recorre a outras fontes como apoio, além do livro didático ou do módulo adotado. Entretanto, desaconselhamos o uso do PLADIS da terceira série, sem que antes o professor tenha trabalhado todas as unidades anteriores.

(b) Metodologia proposta para 2004

Como foi mencionado em “Informações Gerais”, a Língua Espanhola a partir de 2004 seguirá a metodologia de ensino conhecida por Língua Espanhola Instrumental. Segundo esta corrente teórica de ensino das línguas, o professor tem a função de orientar seus alunos para que estes possam tornar-se conscientes daquelas estratégias de leitura que já possuem e utilizam, assim como conhecer novas estratégias. Ou seja, levando em consideração que nosso aluno, ao chegar no Ensino Médio, já é um leitor formado em sua própria língua e por isso já utiliza estratégias de leitura de modo inconsciente,

( Continuação do relatório da reunião de ensino de Língua Estrangeira Moderna no SCMB/2003.....FI 06 )  
cabe ao professor de língua estrangeira (em nosso caso, o espanhol) torná-lo consciente acerca deste uso, assim como apresentar-lhe novos caminhos de leitura.

Desta forma, consideramos necessário que o Exército Brasileiro possibilite a oferta de um curso sobre o ensino de Língua Instrumental aos professores de espanhol dos Sistema Colégio Militar do Brasil ainda no segundo semestre de 2003. Sugere-se a requisição de apoio junto ao CEP (Centro de Estudos de Pessoal) por tratar-se de uma OM que possui profissionais capacitados ao trabalho com Língua Instrumental.

(c) Implantação do ensino do Espanhol obrigatório para o ensino médio

Discutiu-se a possibilidade de oferecer os dois idiomas, Inglês e Espanhol, em regime obrigatório para o EM: verificou-se que haveria problemas para acomodar a grade horária para incluir 04 (quatro) tempos de LEM e a dificuldade de alguns colégios para administrar o pessoal existente para ministrar aulas de Espanhol nas três séries: CMF, CMM, CMCG, CMB, CMR, CMSM precisariam de mais um professor de Espanhol; CMS e CMRJ mais dois professores.

SE 11

Discutiu-se, também, a interpretação da LDB quanto ao artigo que se refere à opção de LEM, em relação à obrigatoriedade do estudo de duas línguas simultâneas. Seria obrigatória uma língua, no caso o SCMB escolheu Inglês, oferecendo-se opcionalmente o Espanhol, que deveria ser estudada por todos os alunos, conforme interpretação de alguns; para outros a legislação prevê a opção por um idioma ou outro, ou seja, o que não ficou claro é se a opção é do colégio (oferecer uma língua ou outra como segunda opção) ou do aluno (cursar este ou aquele idioma).

Para o ano de 2004, a opção será por Inglês ou Espanhol, pois o sistema, de imediato, não está preparado para oferecer as duas línguas simultaneamente, por problemas de deficiência de pessoal.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As decisões tomadas durante a reunião somente serão implementadas após a decisão do Diretor da DEPA estudar as propostas, as quais serão publicadas no Boletim Interno do DEP e oficialmente informadas aos Colégios para execução.

Os Colégios deveram remeter até 15 de julho 03 as alterações a serem inseridas nos PLADIS e PLAEST provisórios que foram confeccionados durante a reunião. Após a consolidação das propostas de modificação dos PLADIS e PLAEST, os mesmos serão assinados pelo Diretor da DEPA e remetidos para os Colégios para implantação a partir de 2004.

Face a implantação do idioma Espanhol para todas as séries do ensino médio a partir de 2004 os Colégios devem fazer a previsão da necessidade de professores necessários a cumprir essa determinação.

Rio de Janeiro – RJ, 23 de maio de 2003.

  
Ten Cel ALBERTO ALVES DA SILVA BRAGA

Ch Sec Ens – DEPA

  
Maj SERGIO MÚRILO DE FREITAS

(Ch Sub Sec Plj DEPA)



SE 10: a partir de 2004, o espanhol seja oferecido a partir da 1ª Série do Ensino Médio.

SE 11: Discutiu-se, também, a interpretação da LDB quanto ao artigo que se refere à opção de LEM, em relação à obrigatoriedade do estudo de duas línguas simultâneas. Seria obrigatória uma língua, no caso o SCMB **escolheu o inglês, oferecendo-se opcionalmente** o espanhol, que deveria ser estudada por todos os alunos, conforme **interpretação de alguns**; para outros a legislação prevê a opção por um idioma ou outro, ou seja, o que não fica claro é se a opção é do colégio (oferecer uma língua ou outra como segunda opção) ou do aluno (cursar este ou aquele idioma).

- grifos nossos.

Conforme dissemos anteriormente, no ano de 2003, a maioria dos participantes representa a língua inglesa (13 professores), o que se torna evidente pelo espaço utilizado no documento. Os participantes chegaram, em 2003, a conclusões unânimes, como no item de nº 04, “Linha Pedagógica para o ensino de LEM no SCMB”, em manter o ensino de inglês pelo SEAN (Sistema de Ensino Avançado por Níveis). Outro consenso dos representantes de língua inglesa é quanto à mudança de material didático.

Na continuação do documento vemos a língua espanhola na pauta com as seguintes sugestões, conforme nosso recorte SE 10: “a partir de 2004, o espanhol seja oferecido a partir da 1ª Série do Ensino Médio”. Em seguida, a explicação de que para o ano de 2004, tanto a 2ª como a 1ª séries adotariam o mesmo Plano de Disciplinas. Reafirma-se, neste documento, o que já vinha sendo pensado: as questões de abordagens instrumentais para o espanhol, e por níveis (SEAN) para o inglês.

Esta mudança prevê que os níveis a serem oferecidos pelo SEAN sejam interrompidos na 2ª série do ensino médio, pois alguns alunos conseguem atingir o nível intermediário, ainda na 1ª Série. No documento encontramos um enunciado anterior à sequência enunciativa 10, de que somente em caso de disponibilidade de pessoal será oferecido um nível “avançado” de línguas (inglesa). Não havendo este nível a sugestão é que o aluno seja dispensado, ou continue como um monitor para

ajudar os demais, mas não seja avaliado. Percebe-se, no item 04, uma preocupação em torno de uma mudança de planejamento no inglês.

Por fim, na folha 06 do documento, depois de tomada a decisão, em um plano consultivo para encaminhamento aos níveis superiores para decisões, abre-se um espaço para “interpretações”, que em nosso recorte é a SE 11: “Discutiu-se, também, a interpretação da LDB quanto ao artigo que se refere à opção de LEM, em relação à obrigatoriedade do estudo de duas línguas simultâneas. Seria obrigatória uma língua, no caso o SCMB **escolheu o inglês, oferecendo-se opcionalmente** o espanhol, que deveria ser estudada por todos os alunos, conforme **interpretação de alguns**; para outros a legislação prevê a opção por um idioma ou outro, ou seja, o que não fica claro é se a opção é do colégio (oferecer uma língua ou outra como segunda opção) ou do aluno (cursar este ou aquele idioma).” Uma das justificativas por não serem oferecidas duas línguas simultaneamente é a de “deficiência de pessoal”.

Em partes desta dissertação comentamos alguns textos que se referem ao prestígio do inglês, e que está associado ao reconhecimento econômico da língua. Isso motiva uma promoção de materiais didáticos, bem como uma formação de pessoal, que garante por um longo período um ideal de ensino de língua estrangeira monolíngue. Nas decisões tomadas do relatório, sente-se que ainda falta “equipar” (CALVET, 2007) a língua que se está implantando.

A contradição está em dizer que o SCMB **escolheu** o inglês e oferece **opcionalmente** o espanhol. Com uma representatividade de 13 professores de inglês, e 03 de espanhol, será que os locutores teriam possibilidade de escolha, se as próprias condições da reunião motivam para uma decisão de qual língua a escola devia oferecer?

Poderíamos entender que o uso da indefinição no enunciado “**interpretação de alguns**” remete aos locutores/enunciadores de espanhol, sabendo-se que estão em minoria na reunião? O que fica evidente é uma tentativa de não mudar um quadro de língua estrangeira que já existe, mas não evita o conflito de línguas, ao atribuir uma “interpretação” de que a lei não é clara sobre a opção obrigatória de língua estrangeira (da escola, dos alunos).

Dessa forma, os locutores, a quem se atribuem as responsabilidades, nessa reunião consultiva devolvem à Lei (LDB/96) questões que lhe são pertinentes, remetendo a um lugar institucional das leis as interpretações “possíveis”, ao dizer que um determinado enunciado não é claro, como ocorre com a oferta obrigatória de uma

língua pela escola. Para Maingueneau (2008, p. 144) existem nos gêneros de relatórios “implícitos para especialistas (...) compreendidos apenas pelos leitores que sabem ‘ler nas entrelinhas’”.

Em uma reunião cujo objetivo é orientar os níveis hierárquicos superiores, uma vez que o poder decisório é realizado em outro lugar, levantam-se questionamentos para não desestabilizar o status de uma língua e a manutenção de um sistema que se sente ameaçado a ceder um espaço para outra língua.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) não dá margem a interpretações que foram levantadas no relatório, pois para o ensino fundamental uma língua estrangeira faz parte do currículo diferenciado e deve ser incluída de forma “obrigatória”, a partir da 5ª série. Para o ensino médio a LDB apresenta a seguinte redação: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória (...), e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (item III, art. 36).

Perante essas condições, afirma-se que o SCMB atende esses requisitos, mas persiste em constituir uma posição, a exemplo de outras escolas públicas, afetado por discursos que fomentam o ensino da língua inglesa, desde o ensino fundamental em detrimento de ser apresentada a língua espanhola, como “outra opção” ao aluno, apenas no ensino médio.

## CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do dispositivo de análise da cena enunciativa buscamos retomar algumas considerações a respeito dos sentidos para a implantação, instaurados nos textos de documentos do Sistema Colégio Militar do Brasil, os quais versavam sobre a entrada da língua espanhola nos currículos das escolas militares. Para isso, focamos nosso recorte em nove textos que, juntamente, formam um discurso sobre a língua e apresentam momentos próprios aos planejamentos linguísticos.

O período de 2000 a 2003, o qual corresponde à circulação da documentação analisada, foi escolhido como forma de acompanhar a passagem do que podemos chamar de uma “não disciplina” curricular, até então, para o Sistema e sua instauração nas grades com status de disciplina. Especificamente, no Colégio Militar de Santa Maria, a língua espanhola foi oferecida aos alunos entre os anos de 1998 a 2000, porém era considerada uma atividade extracurricular em forma de clube de idiomas.

A relação com o passado, de não fazer parte das grades curriculares, traz para discussão de que uma língua estrangeira oferecida como clube, em uma escola regular, não detém um status e nem planejamento dos órgãos diretores. Não cabe aqui enumerar as condições que diferenciam um clube de uma disciplina, porque bastaria ressaltar que em forma de clube não se levam em consideração critérios como série, avaliações formais, entre outros. Portanto, por meio de clube as línguas não são disciplinas, não fazem parte do planejamento linguístico e não têm *status*.

Nos documentos analisados pudemos acompanhar como a projeção para o futuro da língua espanhola reservaria uma relação de disputa por um lugar nas grades curriculares da escola. Como os acontecimentos<sup>31</sup> foram anteriores ao da Lei 11.161/05, que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola, nos currículos do ensino médio das escolas, pensamos em reavaliar um período capaz de evidenciar que a Lei foi elaborada como forma de solucionar tensões que já haviam. A implantação do espanhol como disciplina promove uma desestabilidade do inglês como a língua estrangeira a ser ensinada na escola.

Com o dispositivo das sequências enunciativas, junto com as cenas construídas durante o trabalho, foi possível acompanhar que a implantação da

---

<sup>31</sup> Comentamos, no capítulo 4, a noção de acontecimento com base nos estudos enunciativos.

língua espanhola instaurava sentidos dependendo de quem era locutor. Conforme o documento que se analisava, quando um locutor funcionava como “porta-voz” (ZOOPI-FONTANA, 1997) houve pontos de vista tensos, os quais apontaram para sentidos para implantação como de “mudança”, “possibilidade”, “índices de presença/ausência”, “tensões” e “conflitos políticos” implícitos em abordagens de línguas, assim como diferenças de status, este último como um caso específico entre as grades curriculares de um ano para outro e do relatório de uma reunião.

Se as Leis funcionam como uma “delegação do absoluto” (MAINGUENEAU, 2008), e são os mecanismos de ação política do Estado sobre os regulamentos das políticas educacionais, à escola cabem as mudanças pedagógicas para adaptar as disciplinas segundo as leis em vigor.

Dentre as observações sobre as leis, durante o trabalho, salientamos os aspectos e condições históricas, as relações econômicas, as questões culturais, entre outras, que relacionam o contexto das leis com as aplicações e planejamentos linguísticos. Dessa forma acompanhamos os efeitos produzidos pelas políticas sobre as línguas. A escola, enquanto um lugar de línguas a serem ensinadas, não escapa das tensões a que as leis também estão sujeitas. Como exemplo das tensões, comentamos no capítulo 2 a derrocada do ensino das línguas estrangeiras, entre as décadas de 1940 a 1960, e o advento da hegemonia monolíngue do inglês, o que provocou uma “não” inclusão de outra(s) língua (s) na rede pública de ensino, e que se fixou com a LDB de 1971.

A disputa pela *preferência* por uma língua estrangeira, inglês ou espanhol, como obrigatoriedade de ensino, e outra optativa (feita pela comunidade, caso houvesse pessoal) teve início com a LDB de 1996 e da Lei 11.161/05.

A disciplina de língua estrangeira faz parte do rol de disciplinas que ocupam um lugar nas grades curriculares. Como a LDB vigente não prevê qual a língua estrangeira a ser adotada no ensino fundamental, há razões que levaram à opção por uma língua estrangeira no SCMB.

A implantação “obrigatória” do espanhol, pela Lei 11.161 de 2005, como disciplina curricular do ensino médio, ocorre, portanto, por uma rede de conexões político-econômicas, e sua promoção se apresenta, como acompanhamos nos capítulos 2 e 3, sob dois condicionantes: pelo planejamento e influência de decisões da Espanha, no início na década de 70; pela assinatura de acordos de mercado, como o MERCOSUL.

Passados alguns anos das decisões da Espanha em promover a língua espanhola e dos acordos entre Brasil e países que integram o MERCOSUL, não se percebem planejamentos linguísticos adequados: falta formar pessoal; atualmente há uma influência direta do Instituto Cervantes que tenta ocupar o espaço da formação de professores, em substituição dos cursos superiores universitários; o material didático sobre ensino de espanhol que circula no Brasil, em sua grande maioria, segue o padrão peninsular; as editoras de livros didáticos se mobilizam para não perder a fatia de mercado já garantido com a língua inglesa, etc.. Portanto, uma transferência pura e simples de responsabilidades do Estado para escola carece de uma promoção exequível após os planejamentos políticos.

Todo o contexto conflituoso da implantação do espanhol com a hegemonia da língua inglesa acontece sob a égide e “sob o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações” (PCN, 2000, p.19).

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas para uma investigação. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ARNOUX, E. (2000). **La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario**. In **Lenguajes: teorías y prácticas**. Primer Simposio en la Maestría en Ciencias Del Lenguaje 1999. Buenos Aires: GCBA. Secretaría de Educación. ISP “Joaquín V. González”.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de Linguística Geral II**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BOURDIEU, P. **Contrafogos 2**: por um movimento social europeu. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.

CALVET, Louis Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAMPOS, Cíntia Machado. **A política de línguas na era Vargas**: proibição do falar alemão no sul do Brasil. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CELADA, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_; GÓNZALEZ, N. M. Los estudios de la lengua española en Brasil. In. **Anuario de Estudios Hispánicos 2000**. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, n. X, Suplemento “El hispanismo en Brasil”, p. 35-58, 2001.

CHERVEL, ANDRÉ. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, 2,p.177-229, 1990.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.

DEL VALLE, José; VILLA, Laura. Lenguas, naciones y multinacionales :las políticas de promoción del español en Brasil. In **Revista da Abralín**, vol. 4, nº 1 e 2, p. 197-230. Dezembro de 2005.

\_\_\_\_. **La batalla del idioma**: La intelectualidad hispánica ante la lengua. Madrid: Iberoamericana, 2004.

DUCROT, Oswald. **El decir y lo dicho: polifonia de la enunciación**. Tradução de Irene Agoff. Barcelona: Paidós Ibérica, 1986.

GUIMARÃES, Eduardo. Enunciação e história. In **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP: Pontes. 1989.

\_\_\_\_. (2003). Enunciação e políticas de línguas no Brasil. In CORREA, M. C.; NASCIMENTO, Sílvia H. L. do (orgs). **Letras**. Santa Maria, RS, UFSM/PPGLE, nº 27.

\_\_\_\_.**Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed., 2005.

\_\_\_\_ (2003). Enunciação e políticas de línguas no Brasil. In CORREA, M. C.; NASCIMENTO, Sílvia H. L. do (orgs). **Letras**. Santa Maria, RS, UFSM/PPGLE, nº 27.

INDURSKY, Freda. A fragmentação do sujeito em análise do discurso. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M.C.. (Org.). **Discurso, memória, identidade**. 1 ed. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 2000, v. , p. 70-81.

\_\_\_\_. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.



HAMEL, Rainer Enrique. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In **IZTAPALAPA: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**. México: UAM, 1993, n. 29, v. 13, p. 05-39.

LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. (orgs) **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2005, p. 203-218.

\_\_\_\_\_. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, Apliesp, n. 4, 1999.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MALDIDIER, D. **L' inquiétude du discours**. Paris: Editions des Cendres, 1990, p. 133-154.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas de enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MULLER DE OLIVERIA, Gilvan (org). **Declaração universal dos direitos lingüísticos: novas perspectivas em política linguística**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

ORLANDI, ENI P. (org). **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento lingüístico**. São Paulo: Cortez, 2002. Pág. 75 a 100.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

OTERO, Jaime. **Los argumentos económicos de la lengua española**. ARI, nº 42, 2005. Disponível em <[www.realinstitutoelcano.org](http://www.realinstitutoelcano.org)> (acessado em 28 de março de 2009).

PÊCHEUX, Michel. **L'analyse automatique du discours**. Paris, Dunot, 1969. Trad. bras. GADET & HAK (org.). Por uma análise automática do discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso**: Uma Crítica à Afirmação do óbvio. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. Politique, identification, subjectivation. In **Aux bords du politique**. Gallimard: Ed. Folio Essais, 1998.

SERRANI, Silvana M. Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas. In ORLANDI, Eni P. **Política lingüística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

SHERER, Amanda Eloina; DE PAULA; Mirian Rose Brum. Memória e história das idéias: o ensino do francês no RS do fim do século XIX ao início do século XX. In ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs.). **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das idéias linguísticas. Campinas, SP: Pontes, 2002. p 121-139.

SILVA, Mariza Vieira da. A escolarização da língua nacional. In ORLANDI, E. P. (org). **Política lingüística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 141-161.

STURZA, Eliana R. **Línguas de fronteira e política de línguas**: uma história das idéias linguísticas. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

VARELA, Lia. **La Argentina y la política lingüística de fin de siglo**. Tema 5, Boletim 24 da Associação Brasileira de Linguística. Disponível

<<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=24&tema=05>>. Acessado em Setembro de 2008.

\_\_\_\_; OTERO, Jaime. **Hacia una política lingüística iberoamericana**. ARI nº 145-2005. Disponível em <[www.realinstitutoelcano.org](http://www.realinstitutoelcano.org)>. Acessado em 28 de Março de 2009.

VIEIRA, Josalba Ramalho; MOURA, Heronides Maurílio de Melo. Língua estrangeira: direito ou privilégio? In SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurilio de Melo. **O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico**. Florianópolis, SC: Insular, 2002. Pág 113 – 125.

ZOOPY-FONTANA, Mónica Graciela. **Cidadãos modernos: discurso e representação política**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

#### REFERÊNCIA DE LEIS, REGULAMENTOS, PORTARIAS

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2008. -; vol. 1 -

\_\_\_\_. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 12 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

\_\_\_\_. Lei nº 4024/61. Diretrizes e bases da educação nacional. Rio de Janeiro, **Secretariado da A E C do Brasil**, 1963.

\_\_\_\_. Lei nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999. **Ministério da Defesa**: Lei do Ensino no Exército. (D.O.U. 27/99)

\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Brasília: MEC, 1999. p. 49-63.

Regulamento dos Colégios Militares (R-69). Portaria Nº 042, de 6 de fevereiro de 2008. disponível em

<[http://www.cmsm.ensino.eb.br/legislacao/regulamentos/regulamento\\_cm.pdf](http://www.cmsm.ensino.eb.br/legislacao/regulamentos/regulamento_cm.pdf)>.

Acessado em setembro de 2008.

Rio Grande do Sul. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (lei 5.692/71) do Rio Grande do Sul: Doutrina e interpretação (03). **Secretaria de Educação e Cultura**. Porto Alegre, RS, 1973.

ANEXO

**ANEXO A – Parte s/n solicitação junto ao diretor do Colégio Militar de Santa Maria para análise de documentação**



**MINISTÉRIO DA DEFESA  
EXERCITO BRASILEIRO  
DEP - DEPA  
COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA**

**Santa Maria-RS, 06 de Novembro de 2008.**

**Parte s/n**

**Do 1º Ten QCO Lucélio Jantuta**

**Ao Chefe DE**

**Assunto: autorização para análise de documentação oficial.**

1. Solicito-vos, junto ao Cmt deste Estabelecimento de Ensino, autorização para análise de documentação oficial, remetida à Seção F, no período compreendido entre 1999 a 2008.

2. Justifico e informo-vos que a documentação, abaixo relacionada, compõe o corpus da pesquisa para dissertação de mestrado, que versa sobre a inclusão da língua espanhola no SCMB.

3. Relação de documentos a serem analisados:

- a) Of. Nr 261-S3-Circ – 21 Nov 2000 – sobre relação de livros enviada à DEPA;
- b) Documentação versando sobre reunião de 11 de junho de 2001, enviada ao Cel Caracas, pela Sra. Alcione Soares Tavares (Senior Representative) do IBEU-Rio (Instituto Brasil Estados Unidos), que aponta as modificações propostas com a inclusão da língua espanhola;
- c) Fax, enviado em 26/03/2002 pelo Cel Antônio Carlos Galvão Del Mônico – Chefe Gab DEPA, versando sobre avaliação de material didático;
- d) Fax, enviado em 18/04/2002 pela Sra. Alcione Soares Tavares (representante da Cambridge University Press) à Cap Angélica Costa Daehn Ribeiro – Chefe Seção F em 2002.
- e) Fax, enviado em 11/06/2002 pelo Cel Antônio Carlos Galvão Del Mônico – Chefe Gab DEPA aos SCMB;
- f) PGE e PLADIS – 2001
- g) PGE e PLADIS – 2003
- h) PGE e PLADIS - 2008

  
LUCÉLIO JANTUTA – 1º Ten

*07-11-08 Sec Com F  
Autorizada a emissão  
de documentos através  
de comunicações sobre  
a ser entregue de exemplo  
de sua importância ao  
Comando de CSM*